

MC

135.866



Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesülete

A NYELV SZEREPE AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

A X. Magyar Alkalmazott
Nyelvészeti Kongresszus
előadásainak
válogatott gyűjteménye

Szerkesztők:
Bartha Magdolna
Stephanides Éva



KODOLÁNYI
JÁNOS
FŐISKOLA

Bartha Magdolna - Stephanides Éva (szerk.)

A nyelv szerepe az információs társadalomban

A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak
válogatott gyűjteménye

Székesfehérvár
2001

A NYELV SZEREPE AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye

Szerkesztők:

Bartha Magdolna
Stephanides Éva



KODOLÁNYI
JÁNOS
FŐISKOLA

Székesfehérvár
2001

879674

A kötet megjelenését támogatták:

Fejér Megyei Közgyűlés
Székesfehérvár Megyei Jogú Város Önkormányzata
Kodolányi János Főiskola

Szakmai lektor:
Szépe György

NC135.866



2001

ISBN 963-00-6400-6

Borító: Rózsadombi Ágnes

Kiadja: a Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

Felelős kiadó: Szabó Péter általános főigazgató-helyettes

Készült az Apolló Nyomdában, Székesfehérvár

Előszó

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete a millicentenárium évében, Székesfehérvárott, az egykori székesfővárosban, a Kodolányi János Főiskolán tartotta 2000. április 18-20. között X. jubileumi kongresszusát a *Nyelv szerepe az információs társadalomban* témát állítván a középpontba.

A téma aktualitását a valós élet is alátámasztja, hiszen egyre többször hallani a médiában is arról, hogy a nyelv az ismeretszerzés és az emberi gondolkodás formálásának mennyire fontos eszköze.

A XX. század lezárultával, az európai integrációval, az informatika rohamos fejlődésével párhuzamosan számos olyan sürgető kérdés vetődik fel, melyeknek megoldásához a különböző alkalmazott nyelvészeti diszciplínák kutatásaikkal és azok eredményeivel jelentős mértékben hozzájárulhatnak.

Melyek is ezek? Az informatika gyors térhódításával a világháló mindennapjaink részévé válik. Ha nem akarunk leszakadni, akkor ezt az oktatás területén, így az anyanyelvi és idegennyelvi-oktatásban is tudomásul kell vennünk. Az információs társadalom vesztesei azok, akik e felzárkózásra nem képesek. A probléma megoldása alkalmazott nyelvészeti feladat (is). A nyelvpedagógiával szemben támasztott kihívás pedig az, hogy kidolgozza azokat az új tanulási és tanítási stratégiákat, melyek segítségével a tanulók képesek az autonóm tanulásra, az új évezred küszöbén már követelményként megjelent life-long learning képességére. Ugyancsak fontos, az európai uniós elvárásoknak is megfelelő feladatok hárulnak a nyelvtervezésre, nyelvpolitikára (különös tekintettel a Kisebbségi Nyelvek Európai Charta-ja által megfogalmazott elvek betartására), és a példákat még tovább sorolhatnánk.

Jelen kötet a kongresszus plenáris ülésén tartott előadások közül kettőt (Wacha Imre: *Az elektronikus tömegtájékoztató és nyelvhasználat* és Prószéky Gábor: *Nyelvtechnológiai alap kutatások – Mik is azok?*) valamint a tizenhárom szekcióban elhangzott előadásokat válogatásban teszi közzé. Az előre bejelentett válogatást több tényező tette szükségessé: egyrészt elsősorban a kongresszus fő témájához szorosabban kapcsolódó előadásokat vettük fel a kötetbe, másrészt voltak olyan – magas színvonalú, *Nyelvészet és informatika*, *Internet az idegennyelv-oktatásban* témával foglalkozó, az I. szekcióban elhangzott – előadások, amelyek csak szemléltetéssel együtt élvezhetőek igazán. Ezek közzétételéről tehát lemondtunk. Ugyancsak kevés előadás került be a *Magyar mint idegennyelv-*

oktatás határainkon túl, valamint az Alkalmazott nyelvészet és anyanyelvi nevelés szekcióból.

A kötetbe értelemszerűen nem kerültek be a kerekasztal-beszélgetések (Szépe György: *Ezer év nyelvpolitikája*, Majorosi Anna: *Nyelvtanárképzés – nyelvtanár továbbképzés*), valamint a workshopok sem (Michael Haunschmid: *Sprache und Informatik. Intranet und Internet im Fremdsprachenunterricht*, Helmut Hofmann: *Tendenzen und Wandlungen der deutschen Gegenwartssprache*, Darabos Zsuzsanna-Poór Zoltán: *Nyelvi Portfólió*)), bár ezek látogatottsága igen nagy volt, és a résztvevők nem egy esetben rendkívüli érdeklődésről és aktivitásról tettek tanúbizonyosságot.

A szekciókban elhangzott több mint százhetven előadás az alkalmazott nyelvészet szinte valamennyi területét felölelte. Az egyes szekciók felsorolásától itt eltekintünk, a kötet az előadásokat szekciónként, az előadók nevének ábécé sorrendjében tartalmazza.

Bár a kötet szerkesztői mindent elkövettek, hogy a hangzó szövegeket megfelelő írásos formába öntsék, ez nem minden szerző esetében járt sikerrel.

Ezúton is köszönetet mondunk a szponzoroknak és a Kodolányi János Főiskola mindazon dolgozójának, valamint hallgatójának, akik segítettek a kongresszus szervezésében és sikeres lebonyolításában.

A szerkesztők

TARTALOM

ELŐSZÓ		5
--------	--	---

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Prószéky Gábor:	Nyelvtechnológiai alapkutatások – mik is azok?	13
Wacha Imre:	Az elektronikus tömegtájékoztató eszközök és a nyelvhasználat	25

SZEKCIÓK

I. Nyelvészet és informatika, Internet az idegennyelv-oktatásban

Gál Péter:	SOCRATES program: Korpuszok felhasználása a nyelvoktatásban	51
Hoffmann Orsolya:	Számítógéppel segített nyelvoktatás – Realitások Székesfehérváron	57
Horváth Brigitta:	SOCRATES program Módszertani és tananyagfejlesztési modulok az IMinICT&LL nemzetközi távoktatási rendszerben	65
Horváth Rajmund:	Nyelvi kreativitás és propozicionális grammatikai építkezés	73
Porkoláb Judit-Boda I. Károly:	A hipertext és a költői mű – A hipertext alkalmazása Radnóti Miklós egyik versének értelmezéséhez	81
Uzonyi Pál:	Multimédia felső fokon	93

II. Nyelvi szimbiózis Kelet-Közép-Európában a millecentenárium évében

Csernusné Ortutay Katalin:	Kisebbségi nyelvoktatás a franciaországi Baszkföldön	99
Pogány Béla	„Mű za mir”. Nyelvkönyv és nyelvpolitika az 50-es években	107
Wolfgang Bachofer:	Die Geschichte der deutschen Sprache als Geschichte sprachpolitischer Eingriffe betrachtet	111

III. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat

Göröcsné Muzsai Viktória:	Európai és nemzeti stúdiumok a bécsi Európai Középiskolában – Új modell a kelet-közép-európai régió képzésében	119
Menus Borbála:	Pragmalinguistische Aspekte im Unterricht von Fachkommunikation	131

Petneki Katalin:	Az interkulturalitás idegen nyelvi tanterveink tükrében	137
Steinerné Molnár Judit:	EU-nyelvoktatási modell bajai adaptálásban	145

IV. Szociolingvisztika

Oláh Tibor:	Basil Bernstein elméleti munkáinak magyarországi recepciója	155
Steklács János:	A magyarországi funkcionális analfabétizmus kezelésének lehetőségeiről a tapasztalatok tükrében	171

V. Pszicholingvisztika

Dános Kornél:	A második nyelv(ek) elsajátítási folyamatának kemikáliai támogatása	181
Hegedős Rita:	A gyermeknyelv és a felnőtt nyelv elkülönítése	185
Huszár Ágnes:	Az elszólás és a homogén gátlás	195
Navracsics Judit:	Szóasszociációs vizsgálatok többnyelvűek körében	201
Szépe Judit:	A nyelvi rendszer egyszerűsítésének tendenciája és változatai az afáziában (a hangtan szintje)	209

VI. Szövegnyelvészet

Forgácsné Drahota Erzsébet:	Az ambiguitás mint szövegkonstituáló elem (A nyelvi játékok lefordíthatóságáról és lefordíthatatlanságáról)	217
Kukorelli Sándorné:	A szövegnyelvészet egyes kérdései	227
Szikoráné Kovács Eszter:	A költői szöveg explicit és implicit jelentéshordozóiról az akusztikai koherencia Weöres Sándor: <i>Száncsengő</i> című költeményében	235

VII. Kontrasztivitás és alkalmazott nyelvészet

Fóris Ágota:	Lexikográfia és szaknyelvoktatás – a műszaki-tudományos lexika olasz-magyar összevetése	241
Keléné Pasztelyák Adrienne:	Az angol és a magyar repülési szaknyelv terminusainak egybevető vizsgálata „Fly by wire”, vagyis „repüljünk dróton”?	247
Laczik Mária:	Adalékok a szóképzési motiváció kérdéséhez	253

VIII. Nyelvpedagógia I.

Beréni Márta:	Nyelvtanárak együttműködési formái és lehetőségei közös nyelvi csoportok esetén	263
Fülöp Orsolya:	Egy nyelvi stratégiafejlesztő tréning első eredményei a Kodolányi János Főiskola Lektorátusán	271
Lantos Éva:	A kommunikatív nyelvoktatás tapasztalatai	281
Válóczi Marianna:	A nyelvtanulás eredményességét befolyásoló affektív tényezők	287
Zrínyi Andrea:	Ergebnisse einer Untersuchung über die Beherrschung der Abtönungspartikeln an ungarischen Gymnasien	295

IX. Nyelvpedagógia II.

Kovácsné Varga Éva:	A nyelvgyakorlat curriculumja az egri Eszterházy Károly Főiskola Német Nyelv és Irodalom Tanszékén	307
Némethné Hock Ildikó:	Construct validation of the test of English for teaching purposes	315

X. A szaknyelvek és oktatásuknak szerepe az információs társadalomban

Antalné Úz Éva:	A jogi szaknyelv oktatásának jelenlegi nehézségei Magyarországon	327
Katus Elvira:	Szólások használata a reklámszövegekben	333
Kádas Géza:	A katonai szaknyelv távoktatás keretében történő oktatása	339
Koltay Tibor:	A tudományos közlés nyelvi és nyelven kívüli tartalma: segédeszközök nyomtatásban és a hálózaton	347
Lukácsné Budai Judit:	A katonai szaknyelv oktatásának aktuális problémái	353
Répási Györgyné:	Az internetes szakszókincs szerepe az információs társadalomban (Magyar-orsz egybevetés)	357

XI. Fordítás, tolmácsolás

Erdei Gyula:	A fordításdidaktika kimunkálásához	365
Klaudy Kinga:	Az aszimmetria hipotézis	371
Pollmann Teréz:	Megőrzés dilemmája a műfordításban olasz-magyar példákkal	379
Rozbora Gabriella:	Alkalmi jelek a jelnyelvi tolmácsolás folyamán	387

XII. Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás határainkon túl

Jónás Frigyes:	A magyar mint idegen nyelv tanulója	395
----------------	---	-----

XIII. Alkalmazott nyelvészet és anyanyelvi nevelés

Galgóczi László:	Grammatika és anyanyelvi nevelés	407
Kenesei Andrea:	Simonyi Zsigmond öröksége a mai magyar nyelvhasználat tükrében	415
Szende Tamás:	Normakövetés a nyelvreírásban és változás a nyelvben	417

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Prószéky Gábor
Nyelvtechnológiai alapkutatások – mik is azok?

1. Bevezetés

Papp Ferencnek az alkalmazott nyelvtudományról szóló 1986-os akadémiai székfoglalójában ez áll: „A számítógépek az az eszköz, amely valóságos forradalmat okozott az alkalmazott nyelvtudományban, amennyiben robbanásszerűen kiszélesítette a felhasználási területeket, új kérdéseket tett fel mind az általános nyelvészet, mind az egyes konkrét nyelvekkel foglalkozó konkrét nyelvtudományok számára.” (Papp 1989: 19)

A számítógépek fontosságát már sejteni lehetett 1986-ban, de a következő másfél évtized nyelvtechnológiai fejlődésének menetét aligha. Ennek ellenére a székfoglaló két kulcsterületet kiemel, elsőként a helyesírás-ellenőrzését: „Mi emberi szemünkkel az elírásokat, a kettős írásmódokat szinte észre sem vesszük, a gépek számára hasonló rugalmasságú program elkészítése lehetséges ugyan, de külön gondot igényel.” (Papp 1989: 12)

Nos, a székfoglaló óta létrejöttek – a valóban „külön gondot igénylő” helyesírás-ellenőrző programok (Prószéky és Kis 1999: 83-145), ám tudásuknak nem pusztán a számítógép gép mivolta szab határt, hanem sokszor az ide vonatkozó nyelvi–nyelvészeti ismeretek hiánya is. Az alábbiakban a problémák egy részéből és a megoldásukra irányuló kutatásokra tett javaslatokból adunk néhány példát. A székfoglalóban említett másik számítógépes nyelvészeti kulcsterület a szótáraké és a fordításé: „Nem csupán a szótárszerkesztő, hanem a szótárt felhasználó szakember előtt is [...] merőben új lehetőségeket nyit a gépesítés [...].” (Papp 1989: 15-16) „A fordítás is, a kétnyelvű szótárakhoz hasonlóan, igen régi társadalmi igényt elégít ki.” (Papp 1989: 19) Ugyanakkor „a közönséges szótárak kevéssé alkalmasak egy ilyen rendszerben való működésre.”

Tizennégy évvel a fenti megállapítás után valóban elmondhatjuk, hogy ma még inkább így van: a helyesírás-ellenőrzés és a fordítástámogatás területén igen jelentősek a számítógépes nyelvészet – vagy modernebb terminológiával – a nyelvtechnológia, és nem utolsósorban a hazai nyelvtechnológia eredményei (Prószéky és Kis 1999). Ugyanakkor az eredmények mellett olyan alapkutatások hiánya is felsejlik, melyet elsősorban azok éreznek, akik a nyelvészet eredményeinek a számítógépek számára való átalakításán dolgoznak.

2. A nyelv a számítógép- és különösen az internethasználatban

Sem a számítógép, sem az internet nem változtatja meg azt a tényt, hogy az emberi információközlés legfontosabb eszköze a nyelv. Ugyanakkor a számítógép és különösen az internet a különféle nyelveken rögzített információkat tömegek számára teszi elérhetővé a nyomtatott információ terjedésének tötrésze alatt.

Napjainkban mintegy 300 000 személyi számítógép van a mintegy 3,2 milliónyi magyar otthonban; negyedmillió egyetemista, oktató és tudományos kutató használ számítógépet, félmilliónál is több magyar internethasználót tartanak számon, 100 000-nél több magyar olvassa az interneten a híreket naponta – az esetek jelentős részében magyar nyelven. A számítógépen szövegeket létrehozó és olvasó magyar anyanyelvű beszélők koreloszlásáról ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy közel a felük 24 év alatti, és csak alig több mint egyötödük 30 év fölötti. Mindez azt jelenti, hogy a számítógép hatása a jelen és különösen a közeljövő magyar írásbeliségre igen jelentős. Azt is mondhatnánk, hogy soha nem látott módon lehet a nyelvvel kapcsolatos tudást vagy éppen a nyelvi igénytelenséget „elsajátítani”.

A számítógéppel létrehozott szövegek száma messze több az internetre felkerülőkéinél, hiszen manapság gyakorlatilag minden újságcikk, tudományos írás, előadás, disszertáció, könyv, törvénytervezet, hozzászólás, feljegyzés, fordítás vagy éppen levél számítógépen készül. Óriási tehát azok felelőssége, akik például a magyar helyesírási problémáit szövegei begépelése közben megoldani akaró felhasználót gépi eszközökkel segítik. A nyelvi kultúra, a nyelvi kulturáltság, a nyelvi műveltség iránt elkötelezett tradicionális nyelvészeti felfogás ezekről a jelenségekről – éppen azok újdonság-mivolta miatt – csak részleges információval rendelkezik. A gépi nyelvkezelés problémái a hagyományos nyelvészet kutatásain kívül más, eddig nem művelt kutatási területek meghonosítását igénylik. A – hazánkban hosszú időn át elsősorban Papp Ferenc nevével fémjelzett – számítógépes nyelvészet tehát újabb fordulóponthoz érkezett.

3. Alapkutatások a szóelválasztás és a helyesírás-ellenőrzés területén

Egy magyar anyanyelvű a rádiósláger szótagolása közben nem is igen gondol az összetételi határ tudatosan helyes kezelésére, vagyis arra a problémára, amibe a magyar szóalaktant nem ismerő elválasztó programok belebuknak. Természetes ugyanis számunkra, hogy a rádió és a sláger két szó, így összetételük határán elválasztási hely van. A morfológiával felvértezett számítógép viszont lehetséges morfémahatárt lát – és joggal – a rádiós és a láger határán is. Ilyenkor az anyanyelvi beszélőnek segít a jelentés, illetve segít az, hogy a magyar szóhasználatban van értelme az előbbi, és nemigen van értelme az utóbbi felbontásnak. Ezzel szemben a számítógép nem így dönt; a számítógépnek nincsenek emlékei, és nem érti a jelentést. A számítógép egyet tud: azt, hogy egy adott típusú konstrukcióval van-e dolga, vagy sem. Tehát esetünkben azt a kérdést teszi fel magának, hogy két köznévből jelöletlen összetétel segítségével elő tudja-e állítani a kérdéses, számára az adott formában nem ismert szót. Mivel a két lehetséges felbontásból a jelöletlen, toldalék nélküli előtagos változat ilyen (rádió+sláger), ezt elfogadja, míg a *((rádió+s)+láger) felbontást elveti. A probléma a gép számára

többé nem jelentkezik, a magyar olvasó azonban joggal lepődik meg, ha a *cumisüveg* szót *cumi-süveg* alakú elválasztással látja viszont.

Az anyanyelvi beszélők rögtön tudják, hogy a rádiósláger-nél alkalmazott fenti szabály a *cumisüveg* esetében nem működik. A (*cumi+süveg*) a fentiek szerinti jelöletlen szétbontás, ám itt épp a jelölt ((*cumi+s*)+*üveg*), azaz a képzett előtagú alak a helyes.

Kutatási téma:

Hány olyan szavunk van, és melyek azok, amelyek jelölt összetételként minden magyar szavakat tartalmazó szótárnak részét kell, hogy képezzék? Melyek ezek közül a többértelműen felbonthatók, amelyek a fentiekhez hasonló problémákat okozhatnak?

A morfológiai elemzésen alapuló elválasztó program nyelviileg elemzi, ellenőrzi a szavakat, és értelemszerűen megtalálja, hogy melyik az a felbontás, következésképp melyik az az elválasztás, amelyik az adott esetben helyes. A magyar lexikában „nem járatos” számítógép – az anyanyelvi beszélők egy részéhez hasonlóan – a *karosszéria* szót tévesen, a *karosszék* analógiájára *karos-széria* alakban választanák el, lévén a *széria* létező magyar szó! Az elválasztó programnak tehát tudnia kell, hogy a *karos-széria* nem összetétel, szemben a hasonló alakú *karosszék*=*karos-szék* szóval.

Kutatási téma:

Melyek azok a szavaink, szóalakjaink, amelyek olyan kettős hosszú mássalhangzót tartalmaznak, melyek szokatlan, de formálisan helyes morfémahatárt rejtnek magukban (pl. *karosszéria*, *kasszán*)?

Hány olyan formálisan helyes összetett szavunk van, és melyek azok, amelyek kettős hosszú mássalhangzónak látszó betűhármaszt tartalmaznak (pl. *vasszeg*, *ne-mezzsák*, *viccséma*)?

Ismeretes, hogy a *ch* idegen eredetű kettős mássalhangzó még az anyanyelvi beszélők számára is problémákat okozhat. A morfológiai elemzésen alapuló elválasztó programnak tudnia kell, hogy a *pszichológia* szó elválasztása *pszi-cho-lógia*. A *malachit* szó elválasztásaként ugyanakkor csak a *ma-lachit* felbontás biztos, hiszen a *hit* a *hát* (*malachát*=*ma-lac-hát*) mintájára összetett szót is alkothat a *malac-cal*.

Kutatási téma:

Hány olyan *ch*-t vagy más kettős mássalhangzót tartalmazó szavunk, szóalakunk van, és melyek azok, amelyek szokatlan, de formálisan helyes morfémahatárt rejtnek magukban (pl. *malachit*, *körzőszár*)?

A helyesírási programokban megtalálható átfogó nyelvismeretnek ki kell egészülnie tehát a nyelv egyedi jelenségeinek nem mindig algoritmizálható kezelésével is.

Nagyon nehéz mérni azonban, hogy mi az, amit a program nem tud, ugyanis a hibák nagy részét csak az eszközök napi használata közben, egyenként találjuk meg. Gondoljuk el, hogy ha egy ilyen, a magyar morfológia számítógépes leírása (Prószéky 2000) alapján működő, tíz-húszmilliárd szóalakot kezelni képes program minden milliomodik szónál ad csak rossz elemzést, akkor akár több ezer szó kezelése is helytelen lehet. Ugyanakkor ez a hibaszázalék ($>0,0001\%$) kiemelkedően jónak mondható. Egy-egy rosszul elemzett alak megtalálásakor a felhasználó természetesen joggal igényli a javítást, és még a fenti pontosság ismerete sem téríti el ettől.

Ma már természetes, hogy a magyar helyesírás-ellenőrzőben (Prószéky és Kis 1999: 83–156) megtalálható az elválasztó modul is. Sokan úgy érzik, hogy a helyesírás-ellenőrzés sokkal bonyolultabb dolog, mint az elválasztás. Ugyanakkor, ha valahogy magyar szótóbból, magyar toldalékokból sikerül az elemző programnak szabályosan előállítani az ellenőrzésre felkínált szót, már lehet is a szöveg következő szavának elemzésével foglalkozni. Az elválasztó program ezzel szemben minden lehetséges módon fel fogja bontani az adott szót, hogy meggyőződjön, nincs-e olyan elemzése, amely a szó elválasztását is befolyásolja. Például: a *lege-lőre* szóról a helyesírás-ellenőrző csak annyit mond, hogy a szó jó, hiszen legalább egy helyes elemzése van. Az elválasztó pedig azt jelzi, hogy a szó jó kétféleképpen is: *leg*[felsőfok]+ *előre*[határozószó], illetve *legelő*[főnév]+*re*[esetrag]. Az első elválasztása *leg-elő-re*, a másodiké: *le-ge-lő-re*. Egy dolog biztos: a *-re* előtt mindkettőt el lehet választani, így ezt fogja a rendszer felajánlani. Amit tehát felajánl az intelligens elválasztó program (Prószéky és Kis 1999: 146–157), az elvileg 100 százalékos (elvileg, hiszen elírás mindig lehet az adatbázisban, de az könnyen javítható), hiszen ismeretlen szavakat nem választ el automatikusan, az ismertekre pedig a fent bemutatott algoritmus működik.

Kutatósi téma:

Hány olyan szavunk, szóalakunk van, és melyek azok, melyek többféleképpen bonthatók fel helyesen, és melynek mindegyik felbontásából valódi lexikalizálódott tö keletkezik (pl. *legelőre*)?

Ha tehát a program minden lehetséges felbontást végigpróbál, akkor pl. a *közepe*= *közép*+*e* elemzés mellett az olyan felbontásoknak is helyt kell adnia, mint *közepe*= *köz*+*epe* (a hasonlóképp meglepő *magánmáj* mintájára). Ez nyilván nem kívánatos, de igen nehéz általánosságban megmondani, hogy milyen körülmények között kell egy szó felbontását lényegesnek, „valódinak”, vagy éppen félrevezetőnek tekinteni. A *közepe* elválasztása *kö-ze-pe*, és semmilyen körülmé-

nyek között sem köz-epe. Tehát a *legelőre* szónál adott megoldás nem mindig célravezető, hiszen a *közepe* szót ilyen alapon egyértelműen el sem lehetne választani.

Kutatási téma:

Hány olyan szavunk, szóalakunk van, és melyek azok, amelyek formálisan helyes morfémahatárt rejtenek magukban (pl. *közepe*)?

A számítógépes helyesírás-ellenőrzés számára komoly hibaforrás azon szavak csoportja, melyek betű szerint tökéletesen helyesek, de a beszélő szándéka szerint helytelen helyesírásúak volnának. Ilyen pl. a *kör-kőr* szópár, mely esetében gyakorisági alapon – a franciakártya-játékok leírását leszámítva – szinte mindig a *karika* értelmű rövid ékezetes alaknak kellene előfordulnia. A hosszú ékezetes forma megengedése a jelentés ismerete nélkül csak azt eredményezné, hogy sokan elhinnék a hosszú ékezetes írásmód helyességét a *karika* értelmű *kör* esetében.

Kutatási téma:

Mely szavaink, szóalakjaink hasonlítanak más helyes formájú szavunkhoz, szóalakunkhoz – a szószintű helyesírás-ellenőrzés számára kezelhetetlen módon (pl. *kör-kőr*)?

Vannak magyar toldaléksorok, melyek formálisan helyes magyar szavakkal azonosak. Gépi feldolgozásnál az igazi veszélyt azok a szavak jelentik, melyek első fele értelmes magyar főnév, azaz az egész szó formális összetételként is elemezhető. Efféle kritikus végződések például az *adás*, *adat*, *adó*, *ár*, *átok*, *ázás*, *ék*, *elem*, *elve*, *ének*, *ért*, *eset*, *est*, *ok*, *óra*, *ölő*, *őr*, *ülés*, melyek olyan kvázi-összetételekhez vezethetnek, mint: *áradás*=*ár*+*adás*, *föladat*=*föl*+*adat*, *lázadó*=*láz*+*adó*, *papátok*=*pap*+*átok*, *magázás*=*mag*+*ázás*, *árnyék*=*árny*+*ék*, *szerelem*=*szer*+*elem*, *szemelve*=*szem*+*elv*+*e*, *vérének*=*vér*+*ének*, *fogért*=*fog*+*ér*+*t*, *véreset*=*vér*+*eset*, *egyezményest*=*egyezmény*+*est*, *botok*=*bot*+*ok*, *hajóra*=*haj*+*óra*, *exportőr*=*export*+*őr*.

Kutatási téma:

Milyen „veszélyes szóvégző betűsorozatok” vannak a magyar nyelvben? Mely ragozott szavaink esnek a fenti módon egybe kvázi-összetételekkel?

Az imént részletezett összetétel-probléma az egyértelmű elválasztást nehezíti, ám a helyesírás számára nem jelent gondot. A gépi helyesírás-ellenőrzés számára az az igazi veszély, ha egy helytelenül írt ismert szót lehetséges

valószínűtlen, de formálisan elfogadható módon elemezni: *seregély* és **seregéj*=*sereg*+*éj*.

Kutatási téma:

Mely szavainkból, szóalakjainkból kapunk minimális betűelütéssel „veszélyes”, azaz formálisan helyes szavakat (pl. *seregély*)?

Bizonyos toldalékolt alakok a számítógépes helyesírás-ellenőrzés számára még több hibaforrást jelenthetnek. Egy ilyen példa a magyar főnevek esetében tökéletesen működő *-i* képzőt mindig követheti *-t* tárgyrag: *kert*, *kerti*, *kertit*, vagy *fal*, *fali*, *falit* stb. Ha a főnév a viszonylag ritkán használt *tan* szó, a *tan*, *tani*, *tanit* szózatnak az előzőekhez hasonlóan jónak kellene lennie. A legutolsó szó – ha szövegben találkozunk vele – valószínűsíthetően a *tanít* ige helytelenül, rövid *i*-vel írt alakja, nem pedig a tárgyragos, *i*-képzős alak. A *ház* szó esetében ugyanakkor csak a rövid *i*-s *házit*, míg pl. az *alak* esetében mind a névszói *alakit* (pl. *alaki foglalkozást*), mind az igei *alakít* helyes.

Kutatási téma:

Mely magyar főnevek tartoznak a *kert*, a *tan* és az *alak* által a fenti módon meghatározott osztályokba?

Van egy olyan helyesírási probléma, mely valóban nem jöhetett volna létre számítógép nélkül: ez pedig az ékezet nélküli szövegek megfelelő ékezetesítése. Igaz, hogy az írógépeken hosszú ideig nem voltak meg a megfelelő magyar ékezetes betűk, de szisztematikusan ékezet nélkül legfeljebb ékezet nélkül író nyelvek hazájába szakadt honfitársaink írtak. A számítógépes „kultúra” eleinte nem vett tudomást a magyar ábécé angol ábécétől való különbségeiről. Ennek még mindig érezni nyomát, elsősorban az elektronikus levelezésben. Ugyanakkor – hitünk szerint részben a helyesírási programok hatása következtében – egyre nagyobb az igény a helyes ortográfia vissza-, illetve előállítására. Így olyan programok születnek, melyek a szövegszerkesztéshez vagy éppen a szövegek automatikus felolvasásához (Németh és társa, 1999) megkeresik az adott mássalhangzóvázu szavak közül az adott helyen legvalószínűbb magánhangzó-kombinációjukat. Peldaul ennek a mondatnak így festene az ékezetesítése: Például ennek a mondatnak így festene az ékezetesítése – ha nem volna ékezetes formában. A pusztá ékezetesítésen túl a programnak gondoskodnia kell a létrejött *ennek*–*ennék*, illetve a *festene*–*festené* alternatív alakok közötti helyes választásról is.

Kutatási téma:

Mely magyar ékezet nélküli alakok ékezetesíthetők egyértelműen, és melyek a legtöbbértelműbbek?

Milyen módszerekkel lehet a többféle ékezetes alakot a lehető legegyszerűsítettebbé tenni a környezet alapján? (pl. *meg-még, akar-akár*)

Az igazi helyesírás nem áll meg a szóhatáron, az egyetlen szóról véleményt mondó programok – ahogy sokan el is nevezték őket – valójában szóellenőrzők, és nem helyesírás-ellenőrzők. A professzionális felhasználók sokszor érvelnek azzal, hogy az automatikus elválasztás a gép dolga (ez pedig szószinten történik), a korrektor kolléga pedig azért van, hogy kijavítsa a szövegbeli nyelvhelyességi hibákat, így a helyesírás-ellenőrző program nem látszik olyan létfontosságúnak számukra. Természetesen sokszor a korrektornak is kell valamilyen segédanyag, szabályzat, példatár, hogy megbizonyosodjon néhány kritikus nyelvi jelenség helyes kezeléséről: a legtöbbször azt kell megnézni, hogy egybe- vagy különírandó-e valami, kell-e vessző stb. Ezt a feladatot szándékozik támogatni a mondatellenőrző program. A szóellenőrzőnek csőlátása van, hiszen mindig csak azt az egy szót látja, amit odaadott neki a hívó program; fogalma sincs az előző és a következő szavakról. Ezzel szemben, ha valaki mondat szinten ellenőriz, akkor több mindent lát, kombinálni tudja a mondat szavainak nyelvi tulajdonságait, és ezáltal bonyolultabb jelenségeket, egybeírást-különírást, vesszőhibákat is képes kezelni. A szószintű helyesírás-ellenőrzők csak akkor állnak meg, ha helytelenül egybeírunk valamit; a különírást szinte mindig elfogadják, lévén a szavak legnagyobb része önállóan helyes (vannak persze kivételek, mint például a *gyógy, al* stb.). A mondatellenőrző program további kérésre idézi a Helyesírási szabályzat ide vonatkozó passzusát, így a végső döntés még a szóellenőrzők javaslatainak elfogadásánál is jobban a felhasználó kezében van. Ha például a szövegben egymás után szerepel az a két szó, hogy *vendég fogadókat*, még nem biztos, csak igen valószínű, hogy egybe kell írni. Lehetséges ugyanis, hogy egy másik szöveghelyzetben helyes a különírt változat is, pl. az *Ez a vendég fogadókat foszt ki* mondatban. A nyelvhelyességi program ez utóbbi esetet kevésbé tartja valószínűnek, így megkockáztat egy egybeírásról szóló figyelmeztetést.

Kutatási téma:

El kell készíteni a magyar nyelv azon összetett szavainak az adatbázisát, melyek valamely nyomtatott szótárban önálló jelentéssel fellelhetők.

A magyar nyelvre el kell készíteni a helytelen mondatok nyelvtanát. (Mivel még a helyeseknek sincs átfogó formális grammatikája, nem kis feladat.)

4. A számítógépes keresés nyelvi támogatásához fűződő alapkutatások

A gépi nyelvészet súlyát épp az adja, hogy napjainkban a számítógép a ki-nyomtatandó, a felolvasandó és az elektronikus formában is egyre inkább felhasználásra kerülő dokumentumok előállításának eszköze. Ezt az információ-tömeget a ma használatos programok nagy része a bennük előforduló betűk egy-másutánjának, de semmiképpen sem gondolatot, információt hordozó egységekből álló szerkezeteknek látja. Már az is komoly segítség, ha a pusztán betű-sorozatok helyett a szótövek keresését végzi egy program. Az ún. lemmatizáló modul segítségével minden olyan szóalak találatot jelez egy szövegben, melynek töveit közt szerepel a keresendő szó. (Prószéky és Kis 1999: 188–197). Tehát az *alma* szó keresése esetén előjön az *alma* vagy az *almaként* alak, de nem jön elő az *almanach*. Sőt, az *almát*, *almák*, *almának* stb. is találatot jelez, de nem így az *almárium*. Arról nem is beszélve, hogy amíg a *vadalma* szóban ott az *alma* töv, a *hatalma* szóban nyoma sincs.

Kutatási téma:

A magyar nyelv mely szavai, szóalakjai tartalmazzák más helyes szavak allomorfjait teljes hosszukban, zavart okozva a magyar nyelvű szövegekben történő egyszerű keresés során?

A különféle szótárakban vagy szövegben való keresés nyelvi segédmoduljai segíthetnek egy szó minden alakjának a fellelésében, jóllehet azok nem mindig szótári alakjukban fordulnak elő. Elvárható ilyenkor, hogy pl. a *lovaglás* ne a *lo-vag*, hanem a *lovagol* szó keresésekor adjon találatot, és így tovább. Általánosan nagyon nehéz meghatározni, hogy mely toldalékok leválasztása segít a pontos keresésben, és melyeké nem. Gondoljunk a *házasság* szóra! Ha a *házas* szó keresésekor megtaláljuk a *házasság* alakot, valószínűleg intelligensnek tartjuk a rendszert. Ha viszont a *ház* mindenféle alakváltozatait is megtalálja a *házasság* szó keresésekor, akkor már inkább hibának, keresési zajnak tekintjük az olyan találatokat, mint a *háza* – mondjuk, a *bolondok háza* kifejezésben. Az *adósság* szónak például jó, ha megvan töveként az *adós* és az *adó*, de az *ad* már félrevezető lehet. Ugyanakkor az *adó* alak nem feltétlenül főnévi, lehet az *ad* ige melléknévi igeneves alakja is. Más szóval: különböző szavaknál különböző elemzési mélységek indokoltak. Így aztán minél egységesebb szabályok szerint dolgozunk, annál több olyan eset áll elő, mely éppen a nyelv élő voltát mutatja, nehezítve a számítógépes szabályrendszer elkészítését. A helyzet azért nehéz, mert az olyan képzősorok, mint a *mondogatás–mondogat–mond* egészen más viszonyokat ír le, mint a *beszélgetés–beszélget–beszél*. A mai magyarban a *beszélget* nem a *beszél* gyakorítóképzős alakja, míg a *mondogat* a *mond* szónak valóban ilyen származé-

ka. A mechanikusan, pontos szabályok alapján működő rendszerek tehát sajnos tévedhetnek.

Kutatói téma:

Mely képzett magyar kifejezések esetében eredményezhet helyes tövet a (termékeny) képzők eltávolítása és melyeknél nem?

Sokszor egy több szóból álló kifejezés valamely része nem jelent valódi találatot a keresésnél, hanem csak akkor beszélhetünk találatról, ha a kifejezés minden része szerepel a mondatban. Például ahogy a *tollaslabda* szót nem érezzük találatnak a *toll* szó keresésekor, ugyanígy a *házi feladat* kéttagú kifejezésnek sem kellene találatot adnia a *ház* szó keresésekor. Nincs azonban olyan szótár, mely minden kétséget kizáróan felsorolná a betűközt tartalmazó, de más módon nem megszakítható szerkezeteket. Nincs ugyanis **házi két feladat*, vagy **házi szép feladat* alakú szerkezet a magyarban, míg a *házi feladat* szintaktikai konstrukciónak tűnhet a valóban szintaktikai *tegnapi feladat* mintájára. Nincs olyan lexikográfiai kutatás sem, mely azokat a többtagú kifejezéseket mutatná be a teljesség igényével, melyek „valóban” betűközt tartalmaznak, bár a legkonzervatívabb szótári felfogás szerint is szó értékűek, pl. *száj- és körömfájás* (ugyanis nem írható át **szájfájás és körömfájás-sá*).

Kutatói téma:

Melyek a magyarban a – minden szótárban felsorolandó – több szóból álló kifejezések, és milyen viszonyban állnak a tagok egymással (sorrend, helyettesíthetőség, pontos azonosság, toldalékolhatóság stb.) – a „majdnem szó”-tól egészen az idiómáig?

A számítógépes keresőrendszerek használói a felmérések szerint a leggyakrabban névszói kifejezéseket és azon belül is intézmények, cégek, vállalatok neveit keresik. Ezek a nevek a szövegekben sokszor különböző alakokban, különféle írásmódokkal rögzítve szerepelnek. A felhasználó számára az MTA és a Magyar Tudományos Akadémia egyaránt találatot jelent, sőt adott helyzetben a *Tudományos Akadémia* is, a *Magy. Tud. Akad.* rövidítésről nem is beszélve. Nincsen magyar tulajdonnevek szótára, és nincsen magyar rövidítéstár. Ez persze nem jelentené azt, hogy mindenki szabályosan használná a tulajdonnevek eme igen fontos csoportjának elemeit, de legalább esélyt adhatnánk a nyelvhelyesség-ellenőrző programokkal kombinált keresőprogramoknak a pontatlanul használt alakok megtalálására is.

Kutatási téma:

Egy intézménynév-tár létrehozása, rövidítéstárral kiegészítve, mely a mai magyar szóhasználatban előforduló intézményneveket és rövidítéseiket tartalmazza.

Egy intézménynév-nyelvtan megalkotása, mely a lehetséges tulajdonnévi sémákat tartalmazza (pl. *X Rt.*, *gróf Y*, *Dr. Z*)

5. Alap kutatások a számítógépes fordítástámogatásban

Az interaktív rendszerek előretörése következtében a gépi fordítási szakemberek egyre inkább a felhasználónak a fordítási folyamatba való aktív bevonásával próbálják a számítógéppel támogatott fordítás színvonalát javítani. A legfontosabb eszköz, az ún. fordítómemória feladata, hogy a szövegszerkesztőben fordításra váró szövegrészekhez, mondatokhoz olyan hasonló, korábban már lefordított anyagokat találjon, melynek megjelenítésekor a fordítónak minél kevesebb munkájába kerüljön a legközelebb álló – illetve esetleg a helyes – fordítás kiválasztása. A hasonlóság mértékét nagyon nehéz objektíve megadni: két mondat hasonlósága meglehetősen szubjektív döntés eredménye. Egy azonban bizonyos: ha egy hasonló mondat sincs, a fordító csak akkor van abban a helyzetben, mintha gép nélkül dolgozna. Ha több megfelelően hasonló megnyilatkozást is talál a rendszer, akkor a fordítónak módja van választani, sőt a gép által javasolt fordítást – ami egy korábbi esetben tökéletesnek bizonyult – módosítani is. Ezáltal lehetővé válik a következőkben egy még pontosabb fordítás előhívása hasonló forrásmondatok esetén. Ha meglehetősen nagy mennyiségű anyag gyűlt már össze, és a fordítandó anyagok jellegükben hasonlítanak egymásra (pl. használati utasítások, összeszerelési kézikönyvek), a fordítómemóriának szinte mindig van ajánlata.

Kutatási téma:

A magyar nyelvi szerkezetek, mondatok mitől és mennyiben hasonlítanak egymásra? Mérhető-e a hasonlóság valamilyen mérőszámmal, mely kombinálná a strukturális hasonlóságot a lexikaival?

6. Összefoglalás

A fentiekben összegyűjtöttünk néhány problémát, melyekkel a számítógép számára írt grammatikák készítése közben találkozottunk. Tudjuk, hogy ezek a nyelvtanok különböznek a másik ember számára írttól, de azt is tudjuk, hogy annak, aki világléteében az emberek számára készített nyelvészeti munkákat, nehéz megérteni, elfogadni és – különösképpen – művelni a gépi nyelvészetet. A problémák bemutatásával szeretnénk volna érzékeltetni, hogy a nyelvtechnológia nem arról szól, hogy a nyelvészt hogyan segíti munkájában a számítógép, hanem sokkal inkább arról, hogy a nyelvészeti eredményei hogyan segítik a nyelvészethez nem feltétlen értő, de igényes felhasználót anyanyelvének vagy éppen egy másik

nyelvnek a helyes használatában. Más szavakkal: a nyelvtechnológiai kutatásoknak nem az a célja, hogy a számítógép még jobban bekerüljön a nyelvtudományba, hanem hogy a nyelvtudomány eredményei bekerüljenek a számítógépbe. Ehhez viszont a fent bemutatott és sokszor szokatlannak tűnő kutatási témák eredményeire is szükség van.

Irodalomjegyzék:

- PAPP Ferenc: Alkalmazott nyelvtudomány. (Akadémiai székfoglaló, 1986. május 19.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
- NÉMETH Géza–ZAINKÓ Csaba–OLASZY Gábor–PRÓSZÉKY Gábor: Problems of Creating a Flexible E-mail Reader for Hungarian. In: Olaszy Gábor–Németh Gábor–Erdőhegyi K. (szerk.): *Proceedings of the 6th European Conference on Speech Communication and Technology*. Budapest, 1999, Vol 2: 939–942.
- PRÓSZÉKY Gábor: A magyar morfológia számítógépes kezelése. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Alaktan (Strukturális magyar nyelvtan 3)*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2000. (előkészületben)
- PRÓSZÉKY Gábor–KIS Balázs: Számítógéppel – emberi nyelven (Intelligens szövegkezelés számítógéppel). SZAK Kiadó, Bicske, 1999.

Az elektronikus tömegtájékoztató eszközök és a nyelvhasználat

Az elektronikus tömegtájékoztató kommunikációs szituációit és az ebből is adódó nyelvi, nyelvhasználati kérdéseket – a kérdéskör meglepően bőséges szakirodalma ellenére – valóban mélyrehatóan viszonylag kevesen vizsgálták meg. Főleg a Magyar Rádió, a Magyar Televízió és a Duna-televízió bizonyos műsorainak nyelvhasználatáról készültek elemzések. Ezek is inkább nyelvhelyességi szempontoknak és csak bizonyos mértékig a kommunikációs szituációknak, valamint a rádiós hírközlés, informálás igényeinek a figyelembe vételével. Elmaradt az elektronikus tömegtájékoztató spontán beszélt nyelvének alaposabb elemzése.

Érintette ugyan a rádiós-tévézés beszédet majd valamennyi olyan munka, amely a (tömeg)kommunikáció kérdéseit tárgyalja, de a rádiónak magának és a televíziónak a kommunikációs szituációit és az ebből – ezekből adódó nyelvhasználati kérdéseket egyik sem nagyon elemezte. Elsősorban részterületek (pl. a hírek) nyelvét vizsgálta alaposabban.¹

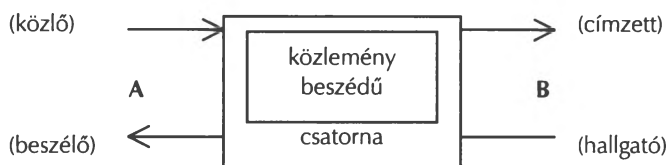
Emiatt is inkább csak problémafelvetéssel és vizsgálati szempontokkal tudunk szolgálni a médiumok nyelvhasználatának későbbi, mélyrehatóbb elemzéséhez.

0. Kommunikáció vagy információ zajlik-e az elektronikus tömegtájékoztatóban?

Az első megvitatandó kérdés, amelynek mind a rádió, mind a televízió esetében nyelvi következményei is vannak, hogy ebben a két médiumban valóban *tömegkommunikáció* zajlik-e, vagy csak *tömeginformáció*, azaz tömegtájékoztató.

A kérdést részletezni nem akarom, éppen csak megjegyzem, hogy – Buda Béla értelmezésében – a szűkebb és pontosabb értelemben vett közvetlen emberi kommunikációt (vö. Buda 1994: kk. 13–65.) ebben a két médiumban csak megváltozott formában találjuk meg.

A valódi közvetlen emberi kommunikáció a klasszikus megfogalmazás szerint totális kommunikáció, a benne résztvevők váltakozó szerepcseréjével jár, tehát négy lépéses: Közlés → vétel → visszajelzés → újrászabályozás, és újra elölről kezdődik a folyamat. Sematizálva:



Csatorna: a) verbális (orális, auditív kód), b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

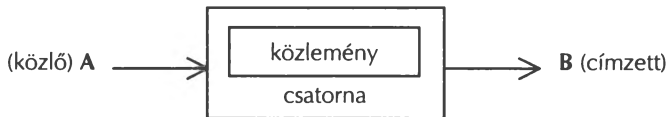
A rádióban és a televízióban azonban ezzel a kommunikációs helyzettel nem, csak kevert vagy áttételes formáival találkozunk.

1. Kommunikációs szituációk az elektronikus tömegtájékoztatásban

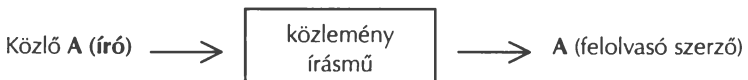
1.1. Kommunikációs helyzetek a rádió információs jellegű műsoraiban

Mint Deme László írja: „Adásidejének nem lebecsülendő hányadában a rádió – még ma is – valójában nem beszél, hanem *felolvas*; ami szövegeinek fogalmazás- és hangzásformája szempontjából meglehetősen nagy különbséget jelent.” (Deme 1997: 7., vö.: Deme 1999.)

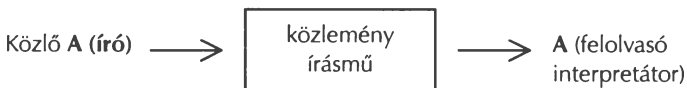
Ezt a sémát, melyben a partnerek között nincs közvetlen kapcsolat, így adhatjuk meg:



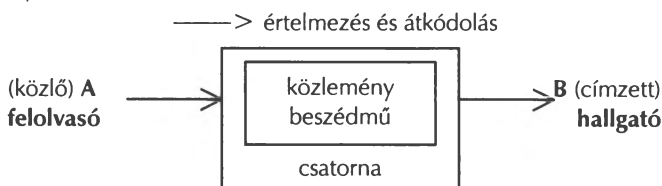
Valójában azonban bonyolultabb a helyzet, mert ez a szituáció is több lépéses, de másként, mint a valódi közvetlen, totális kommunikáció. A valódi közlés-folyamatot (közléseseményt) ezeknél – a Deme szóhasználatával: *beszélő (direkt) műsoroknál* – megelőzi egy írásos szövegalkotási, majd szövegértelmezési és (az írott kódot) előszóra áttevő átkódolási folyamat. S ez is kettős, attól függően, hogy egy későbbi időpontban maga a szerző vagy más valaki szólaltatja-e meg a közleményt, mely valójában írásmű és nem beszédmű:



illetőleg:



Majd egy későbbi folyamatban:



Csatorna: a) verbális (orális, auditív) kód, b) a rádióban látvány nélkül, a televízióban – valamilyen – látvánnyal c) a kommunikációs partnerek közötti elektronikus hangtovábbítás.

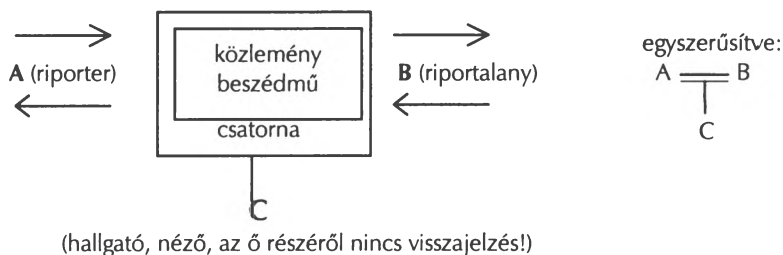
Deme így folytatja az imént megkezdett gondolatsort: „Az utóbbi két évtizedben nőtt meg, először fokozatosan, majd ugrásszerűen az élő adások (egyesben közvetített riportok, interjúk, tudósítások, közvetítések stb.) száma, s ezzel a dolog természeténél fogva, a *spontán beszéd* részesedési aránya. Ez utóbbin persze egyre fontosabbá válik a különbség – és különbségtétel – aszerint, hogy a rádiós beszélő milyen viszonyban, milyen minőségben szólal meg. [...]

A rádiós beszélő (pontosabban a beszélők egy része, például a felolvasó vagy a helyszínről „egyesben” közvetítő (sport)tudósító) információs helyzetben van: még ha közvetlenül a hallgatónak beszél, akkor sem vele, csak *hozzá*; ha meg látszólag beszélget valakivel, a vele felvett kommunikatív kapcsolat igazából ugyancsak a hallgatónak szól, az ő informál(ód)ását célozza és szolgálja. [...]” (Deme 1997: 12–3., vö. Deme 1999: 335.)

„Itt (a Deme szóhasználatával a *beszéltető* (indirekt) műsoroknál) tűnik ki az információ és a kommunikáció különbsége. Az *információs* kapcsolathoz két pólus kell: adó és vevő, s itt az áramlás egyirányú: adótól a vevő felé. A *kommunikációs* kapcsolatban is két pólus van: két partner, de ezek szerepet cserélhetnek, itt a visszajelzés azonnali, tehát az áramlás kétirányú. A rádiós beszélő a hallgató számára »informátor«, az vele »kommunikálni« nem tud. [...] Ha tehát e rádiós beszélő kilép az információt adónak a szerepéből, és kommunikációs partnerként beszél(get) egy riport- vagy interjúalannal, akkor kikapcsolta a hallgatót, mint információt vevőt. Illetőleg [...] arra kárhoztatja a rádióhallgatót, hogy (e kirekesztettségén túltéve magát) beleskelődjék, illetőleg behallgatózzék egy nyitva hagyott ablakon, ahol két összelebegedett beszélő igen jól érzi magát és jól érti egymást – nélküle, sőt rá való tekintet nélkül. (Vö. a tévében a Heti hetes szereplőinek „kocsmázó” beszédével és magatartásával.)

Ezért tekintjük az »indirekt« műsorfajtákat, bár a rádiós (és tévés) szemszögéből »beszélgető« jellegűek, a hallgató felől nézve »beszéltető« jellegűeknek. Ezekben a rádiós köztes helyzetben van. Nem számíthat információt adónak; itt a beszéltetettnek (a riport- vagy interjúalannak, a vitában részt vevő(k)nek a tiszte ez. De nem tekinthető információszerzőnek sem, hiszen nem a maga kedvéért, hanem a hallgató számára kell tájékoztatást kérnie-kapnia. Ám akkor a hallgató nevében, képviselőtében; és nemcsak az ő fejével gondolkodva, hanem (mutatis mutandis) az ő szájával szólva is.” (Deme 1997: 12–13., 1999: 335–6. Kiemelések tőlem W. I.)

Ezt a beszédhelyzetet sematikusán így ábrázolhatjuk:



Csatorna: a) verbális: orális, auditív kód b) nonverbális kód, totális látvánnyal c) *elektronikus átvitel-technika*, az egyenes adások kivételével a közlés (felvétel) és befogadás a műsor meghallgatása, megtekintése, a közlés meghallgatása között gyakran időeltolódás is van.

1.2. Kommunikációs helyzetek a televízióban

A tévék információs műsorainak kommunikációs szituációi az imént bemutatottaktól annyiban térnek el, hogy a közlésfolyamatokban az oralitás csatornája mellett megjelenik a vizualitás is. Mégpedig ezen belül olykor kétféle látvány is. A direkt műsorok egy részében a beszélő (olykor más „háttérlátvánnyal” együtt), az indirekt (beszéltető) műsorokban többnyire a „beszéltetett” riportalány (olykor a riporteré vagy mindkettőjüké együtt és/vagy váltakozva), gyakran a beszéd-szituációt jelző környezeté, máskor az információt kiegészítő – de megfogalmazatlanul maradt egyéb – látványé, ismét máskor „vágóképé”. S mindig megvan annak a veszélye, hogy a kép „fölébe nő” a verbálisan kifejtett közleménynek, s elnyomja azt.²

2. A közlőhelyzetek nyelvi, nyelvhasználati vetülete a kapcsolatteremtésben és -tartásban

Mindezek a beszédhelyzetek – a rádióban is, a televízióban is – többféle nyelvi, nyelvhasználati gonddal és következménnyel is járnak. Az egyik ilyen a kapcsolatteremtés és -tartás, más szóval a „nyelvi illem”.

A rádiós és tévés beszélőnek – megint csak az információs jellegű műsorokról szólunk – az első esetben (a beszélő: direkt műsorokban) a hallgatóval–nézővel, a második esetben (a beszéltető: indirekt műsorokban) mindkét féllel – a beszédpartnerrel, de a hallgatóval–nézővel is – fel kell vennie, majd le is kell zárnia a kapcsolatot. Ez pedig kapcsolatteremtés- és kapcsolattartás, azaz köszönési, megszólítási, elköszönési formák (ezen belül a tegezés, nem-tegezés: magázási, önzési, az ezeket megkerülő említési formák) megválasztásának gondját (ma: bizonytalanságát) is jelenti.³ És nem kis mértékben a beszédstílus, a hangvétel megválasztásának kérdését is.

3. A közléshelyzetek nyelvi, nyelvhasználati vetülete a szövegalkotásban

3.1. A két médium műsортípusai és az ebből következő műfaj- és hangzás-típusok

3.1.1. Az írott-beszélt nyelvhasználat

Köztudomású, hogy adásidejének nem lebecsülendő hányadában a rádió – még ma is – *felolvas*. Írott szöveget szóltat meg a krónika- és magazinműsorok vezetője, a hírolvasó, a tudósító, a jegyzetíró, a kommentátor, a tudomány-népszerűsítő tudós szakelőadó, a politikai élet elemzője, a (zene)kritikus, nem-egyszer még a riport- vagy interjúalany, a nyilatkozattevő is (vö. Deme 1997: 7., 1999).

Ez a tény szövegeinek fogalmazás- és hangzásformája szempontjából meglehetősen nagy különbséget jelent a spontán élőszóhoz, a természetes (?) beszédhez viszonyítva. Hiszen az írásos szövegalkotás során az író „gondolkodva fogalmaz”; eredményként – ha van elegendő ideje – tömör, nyelvileg pontos szöveget hoz létre. Éppen ezért szövege *írott nyelvi* szöveg lesz. Olykor a másodpercek – pontosabban a sorok – számlálása miatt – túlságosan is sűrit: egy-egy mondatba néha 3-4 mondatra is elegendő információt zsúfol bele. Következésképpen szövegére a *szimultán mondatok használata* a jellemző. Ezekben gyakoriak „tömbsödött”, 6-nál több, olykor 10-12 szavas, mellé- és alárendeléseket egyaránt tartalmazó szószerkezetes – de grammatikailag „egyszerű” mondatok.

Ez nem baj az írásosságban, hiszen az ilyen szöveget az olvasó térben és időben és egészében kapja meg. Többször is átolvashatja, míg tökéletesen meg nem érti a leírtakat.

A rádiós, tévés tömegtájékoztatóban azonban más a helyzet. Egyrésről ugyan (formailag és látszólag) mindegyik közvetlen és *majdnem* totális kommunikáció, hiszen a rádióból verbális és orális csatornán, a tévéből pedig a hangzó szó és a látvány együttes csatornáján jut el a közlemény a hallgatóhoz, nézőhöz. (De mindkét esetben az elektronikus átviteltechnika segítségével.) Mégis a közlés – említettük – minden esetben egyirányú: a valódi címzett, a *hallgató, néző* részéről nincsen visszajelzés, hogy eljutott-e hozzá a közlemény, megértette-e azt.⁴ (A telefonos játékokat-vetélkedőket és más közönségszolgálati műsorokat most hagyjuk figyelmen kívül!)

Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról, hogy a rádió, tévé információs műsorainak felolvasásaiból – még ha oráisan is – zömmel tömör (*szimultán mondat szerkezeteket, alászerkesztett szintagmákat tartalmazó*) nem éppen „szájra-fúlre fogalmazott” írott szöveg hangzik felénk. Ebben a gondolatokat szerzőjük az írásosság szabályai szerint fogalmazta meg. De: míg az olvasó térben és időben a teljes szöveget és vizuálisan – betűkód formájában – kapja meg (a szövegben rejlő látens beszéd dallammal), addig a rádió hallgatója, a tévé nézője csak az idősík

időegymásutánjában megismételhetetlen „közlésdarabokban” adagolva. Igaz orális–akusztikus kóddal.

Ha gyakorlott a rádiós, értőn/értetve tolmácsolja az írott szöveget: a hangzás-formával (hangsúlyozással, hanglejtéssel, fekvés- és ritmusváltással jelzi a nyelvi-szerkezeti egységek (szó szerkezetek, mondat egységek, tagmondatok, mondatok) határát, ezek kapcsolódását, meg-, be- és összeszerkesztettségét. Ha kevésbé gyakorlott, csak hangosítja: „zsinórbeszéddel” szóltatja meg, darálja le a szöveget, tehát nem nyújt segítséget a hallgatónak a szöveg megértéséhez.

3.1.1.1. Az informatív műsorok (hírek, kommentárok, tájékoztató, tudománynépszerűsítő műsorok) nyelvhasználatának jellemzői a „királyi” és a kereskedelmi rádióban, tévében

Az írott (újság) hírek szerkezetével többször is és részletesen foglalkozik Békési Imre. A rádióhíreket kommunikációs szempontok figyelembevételével Deme is, magam is többször vizsgáltuk⁵. Rendszeresebb összehasonlító elemzésük mégis hiányzik.

Barabás Balázs szakdolgozatában (Barabás 1999) a Kossuth és a Juventus Rádió 1998. szeptemberében 13 órákor, két héten át sugárzott híreit (kb. 10 000 szó) hasonlította össze. Igyekezett megállapítani, miben tér el, és miben hasonlít a közszolgálati rádió és egy kereskedelmi rádió állomás hírműsora. Kizárólag az írott híreket vizsgálva megállapította, hogy a Kossuth Rádióban hosszabb a híridő, mint a Juventus rádióban: A Kossuth-on átlagosan 6,78, a Juventus-ban 4,35 hír hangzott el híradásonként. Ez az összesen 94, illetve 61 hír a Kossuth-on átlagban 51 sort, a Juventus-ban 22 sort jelentett (64 karakter/sor).

Barabás – Deme (Deme 1971) elemző módszerét⁶ felhasználva – a hírek nyelvhasználatával kapcsolatban a következő eredményeket kapta:

Egyértelmű különbségeket mutat a mondategységek száma: a KR hírei általában 3-5 mondatosak, JR hírei 2-3 mondatosak. Az egyéb értékek:

	Juventus	Kossuth
szerkesztettség	2,11 me/m	2,08 me/m
telítettség	2,03 sor/m	2,13 sor/m
	0,96 sor/me	1,02 sor/me
problematisz szerkezetek	5,8 %/m	1,88 %/m
	2,7 %/me	0,9 %/me

Barabás szerint: „Az első két mutató alapján a Juventus [szalaghírei vagy lead-hírei] jobban megfelelnek az érthetőség kritériumainak mind a szerkesztettség (magasabb érték), mind a telítettség szempontjából (alacsonyabb érték).” Ugyanis Deme László szerint (Deme 1978: 19) „veszélyes az alacsony szerkesztettségi és magas telítettségi mutató: »A hírfogalmazók úgy igyekeznek a fogalmazás gazda-

ságosságát megvalósítani, hogy minél több információt sűrítenek egy-egy mondat-egységbe. A mondategység belső tagoltsága azonban korántsem növelhető ugrásszerűen [...], s ezért a telítettség értékének növekedésével a belső zsúfoltság nő elsősorban: több és több tartalmas szó kerül egy-egy egyszerre megemész-tendő tömbbe». [...] Mindkét adó esetében az értékek jók: a szerkesztettségi mutatóban [...] a 2,10 körüli [...] a beszélt réteg jellemzője [...]. Ugyanígy mindkét esetben a telítettségi mutatók megközelítik a Deme által ideálisnak tartott 0,8 sor/me értéket, amely az élőbeszédre jellemző.” (Barabás 1999: 9-10., vö. a beszélt nyelvre: Wacha 1988.)

Barabás elemzése óta a Kossuth Rádió híradásainak struktúrája némileg megváltozott. Egzakt méréseim nincsenek, de: a „királyi rádió” híradásainak időtartama 3-5, illetőleg 10 percről átlagban 2-4 percre csökkent. (Nem számítva ide a Krónika-műsorokat.). Ugyanakkor némileg hosszabbak, „kifejtettebbek” lettek a hírblokkok egyes hírei. A rövid híradások, pl. a hajnalban az óra 30 perckor elhangzó hírek többnyire 1-3 mondatosak, az óra-egészkor elhangzók többnyire 4-6 mondatosak. Megállapítható, hogy javult, mondhatóbbá vált a hírek nyelvezete: kevesebb az olyan hírmondat, amely „alászerkesztett” szintagmákat tartalmaz, azaz a hírmondatoknak nem magas a telítettségi és nem alacsony a szerkesztettségi mutatójuk.

Örömmel tapasztaltam hogy a hírekben alig-alig fordulnak elő azok a hibák (például alanyváltás, kétarcú szerkezetek, alanynak és birtokos jelzőnek vagy birtokos jelzős és részeshatározós szerkezetnek is értelmezhető szókapcsolatok), amelyek korábban ugyancsak tarkították, szeplősítették a szövegmondatokat, és megnehezítették a felolvasóknak a hírek tolmácsolását. Kevesbedtek az olyan szövegek, amelyek mondatai feszített szerkezetűek, s melyek bonyolult: „alászerkesztett” szintagmabokrokat tartalmaznak. Ezek az „első menetben” a szöveg megszólaltatójának jelenthetnek gondot: jól értelmezi-e, jól dekódolja-e a megszólaltatásra váró szöveget. A folytatásban az jelenti a nehézséget, hogy jól, értőn-értetve tudja-e megszólaltatni az írott szöveget. Szókapcsolatokat, mondatokat mond-e ki egymásután – vesszőtől vesszőig, írásjeltől írásjelig araszolva, s a hangsúlyozás álszabályának megfelelően megnyomva minden szó első szótagját –, vagy pedig megértett gondolatokat tolmácsol-e értetően, azt emelve ki a szavak sorából, ami az előrehaladó szó- és mondatokban lényeges eleme az információ-nak. Hiszen úgy kell (kellene) megszólalnia minden szövegnek, úgy kell (kellene) hangzania a beszédnek a rádióból és a televízióból, mintha a szöveg annak a gondolatait hordozná, akinek hangja a készülékekből felcsendül. Kevesbedtek a „protokolláris” hírek, és a hivatali zsargonra emlékeztető elemek is.⁷

Nem egzakt elemzés alapján állítom, hogy ugyanakkor megmaradt a hírszerkesztésnek néhány tipikus sajátossága. Az egyik, hogy – különösen a hivatalos (politikai) megnyilatkozásokról szóló tudósításokra jellemző az a forma, melyet „konyhanyelven” „1-3-5-ös” és „késleltetett” hírnek szoktam nevezni. Ebben az

1., 3., 5. hírmondat vagy az idéző mondatlall bevezetett (függő) idézet tartalmazza a lényeges információt (pl. valamely politikus, neves közéleti személy kijelentéseinek lényegét), a 2., 5. hírmondat (vagy a hírmondat első fele, az idéző mondat pedig azt közli kitől, hol, mikor, kik előtt hangzott el a kijelentés. (Lásd az 1. mellékletet)

Ez a hír jól mutatja azt az elvet is, mely szerint lehetőleg minél többször meg kell nevezni, kitől származik a kijelentés, hogy aki netán később kapcsolódik be a hírbe, az is pontosan tudja, kitől származik a megnyilatkozás; és annak igazolására is, hogy a hírszerkesztő nem a saját nézeteit, gondolatait mondja. Ez a megoldás azonban azzal jár, hogy a szerkesztő nem használja fel a lineáris kohéziós eszközöket (névmásokat, ragokat stb.), ezért a „kifejtett alany” miatti ismétléseket elkerülendő, a megnyilatkozót (az alanyt) szinte minden mondatban másképpen nevezi meg: hol nevével említi, hol rangjával, hol funkciójával, beosztásával stb. Néha – kevésbé ismert személyek esetén – az átlagos hallgató számára bizony követhetetlen, kiről is van szó. Ma is gyakori ez a megoldás, bár a szerkesztők ma már gyakran élnek a névmásos „visszaútalással” is.

A szinonimahasználattal kapcsolatban megjegyzem: eddig senki alaposabban nem vizsgálta meg a híradások szókincsét és frazeológiáját. Általános volt az a nézet, hogy a hírszerkesztés mindössze néhány száz szóra tehető szókinccsel dolgozik. Azt hiszem, egy pontosabb elemzés rácáfолhatna erre, de bemutatthatná azt is, hogy a hírszerkesztőket „hol szorítja a cipő” az idéző jellegű mondatok megfogalmazásakor (Például a *mondta*, *kijelentette*, *hozzáfűzte*, *hozzátette*, *kifejtette*, *közölte* stb. használatával kapcsolatban.) Néha azért nem ártana kézbe venni az egy nyelvű értelmező szótárakat, s ellenőrizni egy-egy sokat használt szó esetében (*hozzátette*, *megjegyezte*, *hozzáfűzte*), hogy a nyelvi közösség ugyanazt a jelentést vagy hangulatot kapcsolja-e a szóhoz, mint a hír megfogalmazója.

A Rádió hírszerkesztőségétől megkaptam 3 nap teljes híryanagát. Szerettem volna ebből szóstatistikát készíteni. Azonban az anyag nagysága, a lemmázás bonyolultsága miatt ez nem készült el. A híreket olvasva azonban megállapítható, hogy a szó- és frazeológiahasználat eléggé változatos.

Örömmel tapasztalható, hogy visszaszorulóban vannak az idegen szavak és a hivatali zsargon, vagy a merev szaknyelv szavai.

Megvan azonban annak a veszélye, hogy az 1-3 mondatos rövidhírek „pseudo-hírek” válnak: formailag (nyelvi formájukat, stílusukat tekintve) hírek maradnak, tartalmilag azonban semmitmondóvá válnak, mert valódi, lényeges információt nem hordoznak.⁸

3.1.1.2. Az egyéb direkt műsorok nyelvhasználata

Az elmondottakhoz hasonló jelenségekkel találkozhatunk a tudósításokban, a kommentárookban, a jegyzetekben és főleg a tudománynépszerűsítő (irodalomról,

történelemről, zenéről, képzőművészetekről, politikai és gazdaságpolitikai) témákról szóló vagy a kritikákat tartalmazó írásokban (szakelőadásokban) is. Ezek többsége rétegműsornak tekinthető, annak is készül. Emiatt olykor „veretesebb” nyelvvezetellel – beszéd szempontjából néha szinte „öngyilkos módon” – fogalmazódik meg a közlemény. Szakelőadók írják őket szaknyelven, legjobb esetben esszéstílusban. Szép számmal megtalálhatók bennük a tudományágra jellemző (magyar és idegen nyelvi) terminus technicusok, zsargon-kifejezések és frazeológiai egységek. Többszörre maguk a szerzők olvassák fel írásaikat, s ők ritkán vannak birtokában a rádiós, tévés beszéd hangzása megkívánta „beszédtechnikának”, előadói képességeknek, készségeknek. Az ilyen műsorok nyelvhasználatát, mondat és szövegszerkesztését és hangzását – tudomásom szerint – még senki sem elemezte alaposabban.

3.1.1.3. Az irodalmi műsorok nyelvhasználata

Az irodalmi jellegű műsorok, a rádióban a hangjátékok, a televízióban a tévéjátékok, filmek nyelvhasználatának és hangzásvilágának vizsgálata már nem a tömegtájékoztatásra tartozik, hanem az irodalom, a stilisztika, a színház-, a pódium- és a filmművészet elemzésének körébe.

3.1.2. A spontán beszélt (beszélt-beszélt) nyelvhasználat

3.1.2.1. A riportok és kerekasztal-beszélgetések

A *beszéltetőknek, indirektnek, illetőleg által formailag közvetlen vagy kevert kommunikációnak* nevezett műsorok (Deme 1997: 1999, Wacha 1994, 1999) kommunikációs szituációjáról, kapcsolatteremtési és -tartási formáiról és bizonytalanságairól, kommunikációs folyamatairól már volt szó. Nem szóltunk azonban a nyelvi-nyelvhasználati kérdésekről. Problémafelvetésen túl, ma keveset lehet róluk mondani, legfeljebb a Rádió nyelvi bizottságának az ilyen jellegű rádiós műsorokról készült felméréseiből lehetne idézni (vö. A hatékony rádiózásért... 1993, 1994.). Ezeknél azonban fontosabbnak tartom, hogy felhívjam a figyelmet arra: hiányoznak az ilyen jellegű műsorokról a leírt, „nyögéshű”, átírásban is rögzített anyag alapján készült egzakt, pontos elemzések.

Számos kérdést kellene alaposabban megvizsgálni. Csak néhányat említek közülük:

milyen a riporteri kérdezéstechnika és kérdezéskultúra, beleértve ebbe a riporter magatartását is a nyelvi illem (megszólítás, említés stb.) tekintetében; valamint a riporter beszélgetésvezetési technikáját (reflexiók az elhangzottakra stb.);

milyen a különböző nyelvi-társadalmi-foglalkozási csoportokba tartozó riportalanyoknak a nyelvhasználata, beleértve ebbe a szóhasználatot, frazeológiát, mondat- és szövegszerkesztésüket is (vö. Fábricz 1988, Wacha 1988, Gósy 1997, 1999);

milyen „töltelékelemek” (*nomost, kérem szépen, én úgy gondolom, nyögés, ööö-zés*) és nyelvi divatelemek (*teszem azt, ez egy dolog, hogy is mondja, szóval, az a helyzet*) kerülnek bele a riportok nyelvébe (vö. erre Banczerowski 19., Nemes 1998, Székács 2000);

milyen a riporter és riportalany érvelési, bizonyító vagy éppen a válaszmegkerülő technikájának nyelvi vetülete (közhelyek, csúsztatások stb.);

milyen a riporter és a riportalany beszédének hangzásformája.⁹

E tekintetben a rádió és a televízió indirekt, beszélgető műsorait egymástól bizonyos mértékig elkülönítve, de egymással összevetve kellene itt megvizsgálni. Mégpedig némelykor egyes műsortípusokat egymástól is elkülönítve.

3.1.2.1.1. A rögzített riportok és kerekasztal-beszélgetések

Külön vizsgálatot igényelne a „rögzített” rádiós riportok, kerekasztal-beszélgetések és műsorok nyelvhasználata is. Ezekben ugyanis a „spontán előszó” valójában nem igazi beszélt nyelvhasználat. A riporter, tudósító a felvett anyagot megkurtítja, gyakran 10-15 percnyi felvett beszélgetésből csak 2-3 percnyi „hasznos” anyag marad meg, s ezt is „gyógykozmétikázza”: olykor az elhangzott szöveget több (henye-pongyola megfogalmazású) mondatából „szerkeszt össze” egy-egy értelmeset, kivágja a hosszú szüneteket. (Érdemes lenne összevetni az eredeti beszélgetés és a megvágott anyag nyelvezetét, szerkezetét!) (Vö. Dezséry-Terestyéni). Néha a riporter kérdések is később kerülnek a nyilatkozó szövege elé.

Más a helyzet az „egyenes adásoknál”, melyeknél az utólagos gyógykozmétikázásra nincs mód. Ezeket – a hétköznapihoz viszonyítva – igényesebb nyelvhasználatú spontán beszélt-beszédnek kell tekintenünk. Ezek egy része szó szerinti közlésben – bár némileg „kozmetikázott” formában – átírásban megtalálható az interneten. Rádiós kollégák mondják, nagyon jellemző ezekre az előszó mondat szerkesztése és hangzása. Éppen emiatt rendkívül nehéz őket írásos kódra áttenni.

Külön és más vizsgálatot igényelne a tévé „rögzített” riportjainak, kerekasztal-beszélgetéseinek és műsorainak nyelvhasználata. Ezekben ugyanis a „spontán előszó” már inkább természetes beszélt nyelvhasználat; ezek részben vannak csak „meg- és összevágva”. A riporter, tudósító a felvett anyagot megkurtíthatja ugyan, de a felvett anyagból csak „blokkokat” vághat ki, s az elhangzott szöveget csak vágókép vagy áttűnés segítségével „gyógykozmétikázhatja”, a henye-pongyola megfogalmazású mondatból nem tud értelmeset „összeszerkeszteni”.

Az ilyen műsorok közül külön elemzést érdemelne a közönség jelenlétében felvett, és később megvágott-megszerkesztett műsoroknak (például korábban a rádiókabaréknak, napjainkban a Heti hetesnek, Fábry-shownak, Friderikusz-shownak, bizonyos vetélkedőknek) a nyelvhasználata.

Ugyancsak figyelembe kellene venni, hogy a riportok, kerekasztal-beszélgetések két- vagy többkamerás, esetleg egykamerás felvétellel készülnek-e. Ez utóbbinál ugyanis a riporter (emlékezetből megismételt, tehát már nem természetes beszédhelyzetben elhangzó) kérdései később kerülnek a riportalanyok az (esetleg megvágott-megrövidített) válaszai elé. (Például a tévé Aktuális című műsora spontán élőadású beszélgetésnek látszik, míg más műsorok esetén ez bizonytalan.)

3.1.2.1.2. Az egyenes adású spontán riportok, tudósítások és kerekasztal-beszélgetések és a spontán műsorvezetés

Az egyenes adások nyelvhasználata is több arcú: bizonyos műsorokban a(z) igényes és kevésbé igényes) köznyelvnek a nyilvánosság tudatában emelt szintű nyelvhasználatával találkozunk (pl. neves közéleti személyek, tudósok, hivatásos rádiósok spontán megnyilatkozásaiban). Nem tudok róla, megvizsgálta-e valaki ezek nyelvhasználatát, hangzását.

3.1.2.1.3. Az egyenes adású telefonos műsorok nyelvhasználata

Nem tudom készült-e nyelvi-nyelvhasználati elemzés a telefonos műsorokról, legfeljebb rádió és tévékritikákban olvashattunk néhány mondatot nyelvhasználatukról. Mintaként – kommentár nélkül – két részletet közlök egy olyan egyetemi szakdolgozatból, mely a megjelent kritikák, újságcikkek alapján hasonlította össze Bolgár György Beszéljük meg és Csiszár Jenőnek a Petőfi Rádióban elhangzott két-két telefonos műsorát, s közli azok szövegét. (Sajnos a szakdolgozat írója tartalmi és nyelvi elemzést nem készített.) A két, önkényesen kivágott részlet jól mutatja a különböző műveltségi rétegbe tartozó műsorvezetők és telefonálók nyelvállapotát, kommunikációs kultúráját is. És gyakran az idő szorítását is. (Lásd a 2. mellékletet)¹⁰

3.2. Az összetett műsorok (krónika és híradó típusú műsorok) kommunikációs szituációja, kommunikációs folyamatai és nyelvhasználata

Ebbe a csoportba olyan műsorok és nyelvhasználatuk tartozik, melyekben egyaránt található direkt közlés (ezen belül felolvasás és spontán beszéd), valamint indirekt (formailag közvetlen, valójában áttételes) tájékoztatás. A rádió és tévé krónika és híradó típusú műsorai tartoznak ide.

3.2.1. A krónika- és híradó típusú műsorok (rádióban, tévében)

3.2.1.1. A rádió krónika- és magazinműsorai és a hozzá hasonló összetett műsorok¹¹

A Rádió krónika-típusú műsoraiban (pl. Reggeli, Déli Krónika, Magyarországról jöttünk, Oxigén stb.) háromféle beszéddel (szöveggel és nyelvhasználattal) találkozhatunk:

- a) „direkt beszéddel”, s ezen belül
 - aa) a műsorvezető összekötő szövegeinek részben felolvasott, részben teljesen szabad és kötetlen szövegalkotásával (tehát fél-reproduktív beszéddel);
 - ab) az ő, valamint a hírolvasó bemondó és a tudósító), írott és később megszóltatott összekötő szövegeivel, azaz értő/értető felolvasásával (ez reproduktív-interpretatív beszéd), tehát saját maga, részben más írott szövegeinek hangosításával, valamint
 - b) a riportokban a riporter és riportalany „indirekt” beszédével (vö. Wacha 1973, 1974, vö. még: Deme 1997: 199).
- Ez a három kategória szövegében és hangzásában is különbözik egymástól.

3.2.2.2. A televízió híradó típusú és egyéb „kevert” (pl. tudományos, irodalmi) műsorai

Ezekben a műsortípusokban (melyekben a szöveg mellé kép, látvány is társul) találkozhatunk:

- a) más írott szövegének a műsorvezetőnek értő/értető tolmácsolásával, (a műsorvezető sugógépről olvasott direkt beszéde);
 - b) a tudósítónak, riporternek és a riportalanyának a kép alatt hangzó beszédével; ez az esetek többségében spontán beszéd, máskor (a magazin-műsorokban) a műsorvezetőnek emlékezetből mondott szövege;
 - c) a tudósítónak a kép alá mondott tudósító szövegmondásával (mely az esetek többségében előre megírt szövegnek a felolvasása, és benne gyakori az ún. „szóharapás”, amikor a riportalany beszédéből csak rövid idézet, a legfontosabb információ hangzik el;
 - d) tudósok, szaktanárok, műsorvezetők szabad, spontán alkotású vagy emlékezetből – memorizálás alapján – elmondott szövegei (tudományos szakelőadások stb.), melyek gyakran filmtechnikával, azaz részletekben felvett szövegek; (a tévéhíradók tudósítóinak szövegei, a különböző tudománynépszerűsítő műsorok – pl. Heuréka – összekötő szövegei tartoznak ide),
- (Nem szólva a felvételkedészítés körülményeiről, csak a „végtermékről”: mindegyik más és más szövegalkotási folyamattal, nyelvhasználattal és hangzásvilággal párosul.)

4. A két médiumban megtalálható nyelvi-nyelvhasználati rétegek: A rádió és televízió nyelvi rétegződése

4.1. Nyelvhasználati sajátosságok a médiumokban, nyelvhasználati norma

Ha summázni akarjuk az elmondottakat a rádió és televízió informatív jellegű adásairól elmondhatjuk, hogy – mind nyelvhasználat, mind hangzásforma tekintetében – két nagy nyelvi rétegből táplálkozik, azt tükrözik az ilyen jellegű műsorok: egyrészt az a) írott nyelvnek megfelelő nyelvváltozatból (írott parole), másrészt a spontán beszélt köznyelvnek (beszélt parole) megfelelő nyelvi anyagból. Ezen belül pedig – kevés kivételtől eltekintve – igény szintjét tekintve részben az irodalmi igényű, részben a közlőpróza, részben pedig az igényes köznyelv szintjének megfelelő nyelvváltozat hangzik fel mind a rádióból, mind a televízióból. (Vö. Balázs 2000, Benkő, Wacha 1988, 1991, 1992).

Az írott-beszélt változat igényesebb, normatívabb, grammatikailag (például mondszerkesztés tekintetében) pontosabb, hibátlanabb, mint a spontán beszélt változat. Kevesebb benne a – közlés megértését nehezítő – nyelvhelyességi hiba vagy a stílusvétség, viszont elég gyakran megtaláljuk benne az adott időszakra jellemző divatkifejezéseket, elsősorban neologizmusokat, a gazdasági, politikai stb. réteg- és szaknyelvekre jellemző kifejezéseket, terminus technicusokat (vö. Balázs 1997, 2000). A spontán beszélt nyelv már kevésbé igényes és normatív. Mondatszerkesztése gyakran pontatlan (olykor még az igényes beszélőknél is), gyakoribbak az egyeztetési hibák és a „divatos” nyelvhelyességi hibák (például *amely helyett aki* stb.), valamint a spontán használatra jellemző „töltelékelemek”, divatkifejezések és divatos közhelyek (*én úgy gondolom*, stb.). (Vö. Székács)

De zömében még így is megfelel az igényes köznyelvi normának vagy standardnak. (Vö. A rádió nyelvi biztonságának elemzéseiből, Balázs 2000: 9–32., Tolcsvai Nagy 1999, Wacha 1992).

4.1.1. A kereskedelmi rádiók nyelvhasználata

Sajátos alakulat, főleg hangzásában. Csak sporadikus megfigyeléseim vannak róla, ezek alapján mondom: egy részükre, főleg a híradások nyelvére, melyeknek fogalmazása nem sokban különbözik a közszolgálati adók hírnyelvétől, jellemző a felpergetett beszédtempó, a „zsinórbeszéd”, azaz a szűk hangterjedelemben, árnyalatlan hanglejtéssel és hangsúlyozással elhadart-ledarált szöveg. (Vö. Balázs 2000.) A műsorvezetői stílust is a „feldobottság”, az idegenes beszéddallam jellemzi leginkább. A beszéltető, beszélgető műsorokra gyakran a szókeresés, gondolatkeresés, nemegyszer a „töltsük ki szóval, szöveggel a kötelező beszédidőt”-féle közlés a jellemző. (Persze vannak komolyabb beszélgető műsorok is, napjainkban a Danubius rádióban a késő esti időpontban hallhatunk ilyet.)

4.2. Bizonyos rétegműsorok nyelve-nyelvhasználata – A célzott közönség és a nyelvhasználat kapcsolata

4.2.1. Az ifjúsági műsorok nyelve

Tudomásom szerint nem vizsgálta senki alaposabban az ifjúságnak szóló műsorok nyelvét sem a közszolgálati rádiókban és tévékben, sem a kereskedelmi adók és tévétársaságok műsoraiban. Megfigyeléseim szerint ez jelentős részében – mind írott és elhangzó, mind spontánul beszélt változataiban – mesterkélt nyelv – nemcsak az ifjúságnak szánt „könnyű” zenés műsorokban, hanem gyakran a komoly hangvételű adásokban is. Gyakran zanzásított és hangzásában természetellenes, közvetlenkedő „feldobott” ifjúsági nyelv. Mintha a szerzők, szerkesztők nem vennék észre, hogy az ifjúság nem várja el, hogy a nekik szánt komoly, ismeretterjesztő műsorokban a 30-40-50 éves szerzők megjátsszák a „tinit”.

Magam 1996-ban figyeltem egy héten át egy videoklipeket sugárzó tévéadó műsorvezetőinek beszédét (vö. Wacha 1996: a-b). Számomra ijesztő volt az a gondolatszegénység és nyelvi-gondolati lomposág, ami a műsorvezetők megnyilatkozásából az éterbe szállt.

4.2.2. A reklámok, reklámműsorok nyelvhasználata

Külön kutatást érdemelne egyrészt a rádióreklámok nyelve és hangzása, másrészt a tévéreklámok nyelvhasználata, hangzása és nonverbális kommunikációja: a szöveg, a hangzás és a látvány által sugallt nyílt vagy rejtett közlés. Például annak elemzése, milyen hatással van a rádióhallgatóra a rádióreklámok hadarása és kiabáló, kemény hangzású beszéde, s hogy milyen (család- vagy társadalmi stb.) mintát sugall a tévéreklámok látványa.

Néhány éve az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny pályaművei között olvashattunk középiskolások megfogalmazásában kiváló elemzéseket. Sajnos a munkákat vissza kellett adni a pályázóknak. Pedig nemcsak a reklámszakemberek számára lett volna hasznos, tanulságos mondandójuk!

4.2.3. A videoklipek és a zenei szövegek világa

Külön elemzést érdemelne videoklipek és a zenei szövegek (slágerek, repek stb.) világa: milyen világot sugall a videoklipek látványa, milyen tartalom és nyelvi forma árad a különböző önálló zenei műsorokban vagy magazinműsorokban felcsendülő dalok szövegéből.

5. Nyelvi és magatartási etika szóban, témában látványban

A tévék műsorait elemezve nem szabad megfeledkezni a látványról, s főleg nem a tévészerelő nonverbális kommunikációjáról. Ennek illusztrálásául csak egyetlen megfigyelésemet említem – a beszédmagatartásnak a viselkedéssel kap-

csolatos összefüggésére. Az egyik kereskedelmi tévében a reggeli „közszolgálati jellegű” műsort egy nagyon szimpatikus leány és fiú vezette, nagyon kulturáltan. Adásidejük vége felé megérkezett a klipműsor öltözetében is „kiritttyentett” műsorvezetője. Abban a pillanatban a két fiatal testhelyzetet változtatott, eldobva magát „lezserül” ült-feküdt, elnagyolt artikulálással, mesterkéltén kezdett beszélni. Átváltozott „ifjúságivá”. „Beszédes” bizonyos oldott műsorok (Heti hetes, Vitriol stb.) nonverbális (olykor a „kocsmázás hangulatát jelző) magatartás látványa is (vö. Kétezer leütés, Magyar Nemzet, 2000. márc. 24. 16.).

5.1. Nyelvi durvaság – tematikai alpáriság

Külön vizsgálatot érdemelne bizonyos „vidám műsorok” tematikája és a vele kapcsolatos nyelvhasználat és magatartás (gesztusnyelv). Csak utalásszerűen említem meg, hogy egyre tágabb tere nyílik – főleg bizonyos kereskedelmi adók műsorában – az alpári témáknak, az ennek megfelelő olyan kifejezéseknek, melyeket régebben „nyomdafestéket nem tűrő”-nek neveztünk. És terjed az ennek megfelelő látvány is: az eldobott testtartás, az eltehenkedés, az asztalra felrakott láb, az egyértelműen ordenáré gesztusok (Heti hetes, Fábry-show).

6. Mi tekintendő az elektronikus tömegtájékoztató „nyelvének”?

Ha mármost feltesszük a kérdést, mi tekintendő vagy tekinthető az elektronikus tömegtájékoztató nyelvének, nehéz a válasz. Mindez együtt, amit megpróbáltam felvázolni. Az elektronikus tömegtájékoztató nyelve éppoly sokarcú és rétegezett, mint a nemzeti nyelv. Valamivel könnyebb a válasz, ha azt kérdezzük, melyik nyelvváltozat tekinthető az elektronikus tömegtájékoztató nyelvhasználati normájának. Körülbelül ezt válaszolhatjuk: a közszolgálati adók tájékoztató műsorainak direkt nyelvhasználata (az igényesen beszélő rádiós-tévés munkatársak beszéde tükrözi a tömegtájékoztatói standardnak tekinthető nyelvhasználatot. (Persze itt is találunk hibákat szép számmal). Az összegezés alól felment Balázs Gézának A média nyelvi normája című tanulmánya (Balázs 2000).

A baj, hogy a hallgatókra-nézőkre (főleg a fiatalokra) nem ez gyakorolja a legnagyobb nyelvi hatást.

7. A rádió és a televízió hangjáról

Külön gondot jelent – amiről eddig alig esett szó – a *rádió és televízió hangja*. E téren már súlyosabbak a gondok, hiszen a tájékoztató műsorok többsége – említettük – írott alapról szólal meg.

Ebben a beszédhelyzetben a közlemény továbbadásának a feladata teljes egészében a verbális csatornára, ezen belül az orális-auditív csatornára hárul. Ennek kell átvennie azokat a funkciókat is, amelyeket egyébként a nonverbális csatornák látnak el.

A rádióban, tévében tehát az oralitásnak és a hangzásnak, a szöveg hangzásának – így a beszédhang színezetének, a beszéd dallamának (hanglejtés), dinamikájának (hangsúlyozás), ritmusának, lendületének (tagolás, kapcsolás, beszédíram váltásai) – át kell vennie azokat a kifejező, értelmező, súlyozó, utasító, felhívó, azaz a percepciót megkönnyítő funkciókat, amelyeket a közvetlen kommunikációban gyakran nem maga a szöveg, hanem egyrészt a szöveget kísérő nonverbális eszközök hordoznak, illetőleg, amelyet maga a beszédsszituáció teremt meg, vagy az előszónak olyan redundáns és „töltelékelemei”, melyek éppen az igényességre való törekvés következtében – nagyon helyesen – elmaradnak a rádiós nyelvhasználatból (például *namost, ugye, figyelsz?* stb. ld. Banczerowski Janusz cikkeit a Magyar Nyelvőrben).

No, de miként veheti át a beszéd a nonverbalitás funkcióját, ha a megszólalónak nincs hangja (rossz az orgánuma), beszédhibás, mechanikusan olvas stb. stb. S e hiányosságait nem is akarja kijavítani, mert „tönkremegy az egyénisége”. (De hogyan figyeljen a hallgató a szövegre, mikor például azon töpreng, aki beszél az férfi-e vagy nő? Vagy a beszédhibák, hadarás miatt fel sem tudja fogni a közleményt? Ti. a beszédet hallgatva a figyelem megoszlik: 1/3-2/3 arányban figyelünk a tárgyra és a témára, valamint az előadó személyiségére stb.)

Úgy, hogy a rádiósok (még a meg nem szólaló szerkesztők is) megtanulnak beszélni, mégpedig a rádió igényeinek megfelelően. Ennek lépései:

1. Orgánumfejlesztés: vivő-erejű kellemes, telt hang, mely kellemes, kulturált személyiséget tükröz. Megtudjuk belőle, férfi-e vagy nő-e a beszélő.
- 1a. Modulatív beszédhang az értelmezés érdekében.
2. Begyakorolt beszédtechnika: helyes légzés, kellemes hangadás, tiszta hangképzés (artikulálás), hogy a hallgató ne a jelek dekódolásával legyen elfoglalva. A szöveg megértését nehezíti, ha nehezen érti az egyes hangokat, szavakat. Kizárva tehát a beszédhiba, mert ez elvonja a figyelmet a közleményről, kizárva a zárt szájú, artikulálatlan, mormolt beszéd, nem segíti a látvány. Nehezen érthető, és azt tükrözi, hogy a beszélő fűtyül a hallgatóra.
3. Nyugodt tempójú, de lendületes beszéd. Darálással csak elveszteni lehet a hallgatót, mert a darálás lehetetlenné teszi az értelmezés modulációit: összenyomja a dallamot, hangsúlyozást, ezért modulálatlan, értelmetlen lesz a beszéd. A darálás egyrészt önkifejezés, másrészt félreértésből fakadó rádiós manír, de semmiképpen nem kommunikálás. Az unalmas, szürke beszédnek nem a gyorsaság az ellenszere, hanem a ritmikai, dallambeli változatosság. De nem az öncélú változatosság.
4. Szünetekkel tagolt, de nem szaggatott beszéd. Mérésekkel igazoltuk, az ilyen beszéd kevesebb időt igényel, mint a „darálás”! A hallgatónak is szüksége van szünetre: a befogadásnak határai vannak. Tessék új kísérletet felmérni, mennyit jegyez meg a hallgató a gyors, modulálatlan beszédből.
5. Dallamvilágával és szüneteivel is értelmezett szövegmondás kell, nem monotonon, kopogós hangzás. Az értelmező és széles terjedelmű beszéddallam, nem éneklés és nem kántálás, hanem *logikus* beszéddallam. Nem célravezető a feldobott, mesterkelt megjátszás, a csinált-hanglejtés. Ennek érdekében fontos:

6. Nyelvhelyességi és stilisztikai ismeretek birtokában jól megírt, szájra, fülre fogalmazott, kommunikatív szöveg.

Záró gondolatok

Ismételten hangsúlyozom: rá kellene döbbsen: az igényes, normát követő beszéd nem zárja ki az egyéniséget, sem a kommunikativitást. Sőt! Erősíti, mert érthetővé és értelmessé válik a közlés. Rá kellene jönni, hogy a normatív, a tiszta beszéd elleni tiltakozás nem más, mint álrv. Aki az igényes beszéd megtanulásától egyéniségét félti, annak nincs igazi egyénisége.

Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a rádiós beszéd funkciója nem az, hogy elhangozzék, hanem az, hogy eljusson a hallgatóhoz. Arról sem szabad elfeledkezni, hogy a média és a média minden munkatársa tükör egy nép kultúrájáról, kulturáltságáról. De egyúttal minta – s nem közömbös minta – is a felnövekvő nemzedék számára. A média minden munkatársa – ha akar, ha nem – nevel. Ki jóra, ki nem arra. Mert a média nagyhatalom. Ronthat s teremthet száz világot.

1. melléklet

Magyarország saját erejéből nem tudja teljesíteni az európai csatlakozás feltételeit, ezért nyugati segítséget, mindenekelőtt hosszúlejáratú hiteleket kér. Ezt Horn Gyula miniszterelnök mondta a davosi világgazdasági fórum budapesti tanácskozásán. A kormányfő szerint azért is szükség van a támogatásra, hogy elviselhetőbbé lehessen tenni az európai integrációhoz szükséges átalakulás megpróbáltatásait. Horn Gyula elmondta a nyugati gazdasági és pénzügyi élet vezetőinek, hogy Magyarországon kedvezőek a feltételek a tőkebefektetéshez, a privatizáció nem állt le, csak lelassult, nem kis részben azért, hogy ellenőrizni lehessen a magánosítást. A kormányfő elmondta azt is, hogy a jövő hónap közepére elkészül az európai csatlakozáshoz elengedhetetlen modernizációs program első változata, ezt egyeztetik az európai intézményekkel és a világbankkal, majd az év végére kész lesz a végleges program is. (Kossuth, 1995. ápr. 25. 24.00)

2. melléklet

CSISZÁR JENŐ műsora: **Apukám világa** 1998.

júl. 6. 17⁰⁵ (hétfő)

Jelmagyarázat:

– Műsorvezető: Csiszár Jenő

• „Betelefonáló”

(Szignál – Zene Háttérzene:)

A nevem Csiszár Jenő. Szép jó napot mindenkinek, aki hallgatja a teljesen normális rádióállomás műsorát, itt a Petőfi Rádióban; az Apukám világát! Vigyázat, ez a műsor már nem felvételtől megy! A telefonszám az 328-85-55. Az e-mail címem: Apukám@apukám.hu. A levélcím, amire érkeztek a levelek – közsi –, 1800 Budapest,

Bródy S. u. 5-7., Apukám világa, Magyar Rádió.

Abszolút nem is értem egyébként most itt be-mondták a hírekbe, hogy az AB-EGON most már fizet a biztosításért, vagyis hát fizet biztosítási pénzeket, szóval nem értem egyébként, hogy mért vannak felháborodva az emberek, hogy-hogy egyszerűen hogy nem fizet a biztosító. Hát be tudják mutatni?... a betétlapot? Mer ugye állítólag... ha nekem öööö károm van, márpedig van, akkor..., ha nincs betétlapom, akkor zamek. Vagy a Kiss Ernő bevállalta? Bár az is lehet egyébként, hogy AB-EGON úrnak az autója is ott volt. Hát ha pont a „nagyfejesnek” nem, de egy-

két bennfentesnek tuti. Na mindegy, jól járunk, legalábbis azok, akik a parkolóház környékén hagyták az autóikat, jelentem, akik arra bázíroznak, hogy a nyolc évnél idősebb autóikat most néhány hétig ott-hagyják, hátha, ki tudja, majd a biztosító fizet, tuti forrásaim vannak, hogy két hétig nem lesz ott robbantás. Keressenek más helyet! Egy teljesen másfajta világ, egy teljesen másfajta zenei ízléssel, máris kezdődik az akupunktúrás kezelés, mondom még egyszer: vigyázat, ez a műsor már nem felvételtől megy! Ja, hogy ez mit jelent? Majd meglátod! De legfőképpen Hallód!

ZENE

Szóval egy kicsikét viccelődtünk, de tudjátok, nyájas hallgató, azért minden viccnek valami valóságtartalma csak van, nem zörög a hasra! De ha már jópofiztunk ezzel a szörnyűséggel, akkor azért nézzük meg a másik oldalt is. Most annak ellenére, hogy azért nem vagyok Janus arcú, azért van egy másik felem, na nem az amire gondolsz! Szóval, mostantól 15 másodperc néma szünet, itt, a Petőfi Rádió Apukám világába, az értelmetlen Hallottak miatt és -ért. Egy telefonáló a vonalban.

- Csiszár Jenő vagyok. Halló?
- Sanyi vagyok. Szervusz!
- Helló, Sanyi!
- Azért hívtalak fel...
- Hallgatható volt a némaság?
- Igen, tiszteletreméltó.
- Oké, rendben van! Hallgatlak.
- Ööö egy kis vidám, kicsit vidámabb témával...
- Nagyonjó, hát persze, persze!
- ...mert hát azért én is szoktam törni a fejem, főleg vezetés közben, alatt és után, öazt... Nem tudom mit szólnál hozzá, hogyha ööö tudják, tudod van a hármason egy adott állapotot, amit a eltartott úgy Gyöngyös, majd nem és hát azt használtuk, úgy ahogy, de használtuk, namost elkezdtek fúrni-faragni, hát öö félórával hosszabb a menetidő meg, zakatolunk össze-vissza, egy hátrányba kerültünk, most nem lehetne ennek az autópálya ügynökségnek egy kis pénzt fizetni ezért?
- Hogy hátrányba kerültek?

- Hát öö azért, hogy mer utána meg mi fizetünk, de most hogy azt az eredeti állapottól kicsit eltértünk és hát...
- Jó a kérdés, nem rossz! Abban reménykedem, hogy valami autópályás hallgató!
- Én is arra... itt állok az egyik kútnál, a pályán és hát hogyha idejön valaki és akkor egy kis kárpótlást adna itt mindenkinek, aki ezen a pályán közlekedik, mer utána úgy is befizetjük ezt bőven.
- Rendbe van, akkor most adjál egy pontos elérhetőséget, hogy hova rohanjon a pénzzel a pali. És kit keressen, tehát hogy nézel ki?
- Egy benzinkútnál vagyok itt a pályán... a hármason vagyok kb. Gyöngyöstől egy 30 km-re még?
- Igen, és hogy lehet fölismerni, svájci sapka van rajtad vagy nincs, milyen színű ruhába vagy?
- Ööö... éppen telefonálok és...
- Na jó, de hátha leteszed a telefont akkor nem fogsz telefonálni, tehát nem fogod úgy tartani...
- Tartani fogom a kagylót a fülem mellett.
- Tartani fogod a kagylót a füleden, oké, jó!
- Onnan lehet megismerni.
- Autópályás úr, tehát hogyha szeretne fizetni, akkor kárpótlás természetesen, ugye kárpótlás, vagy ez egy ilyen, ez egy ilyen...
- Hát ez, de úgy nem bálnám, úgy elnézném, hogy osztogatják ott a száz forintokat, esetleg... Rendbe van, tehát aki föltartott kezében egy telefonkagyló van, az kapjon száz forintot!
- Öö, legalább!
- Köszí szép(en), de legfőképpen Gyöngyös környékén... de legfőképpen Gyöngyös környékén.
- Így van. Helló!
- Imádom a műsorodat!
- Csaó!
- Köszí!
- Egy másik telefonáló, halló...?
- Halló?
- Csiszár Jenő vagyok.
- Molnár János vagyok.
- Szervusz János, honnét?
- Tasról.
- Tas. Akkor te nem kapsz százast.
- Mit?
- Semmi, hallgatlak!

BOLGÁR GYÖRGY műsora: **Beszéljük meg!** 1998. szept. 3. 15⁰⁵ (csütörtök)

Jelmagyarázat:

- Műsorvezető: Bolgár György,
- „Betelefonáló”)

Jó napot kívánok: a mikrofonnál Bolgár György.

Beszéljük meg azt a nemrég fölvetett elképzelést, hogy a Parlament csak háromhetenként ülésezik, a másik két hétből pedig az egyiket bizottsági vitákra, a másikat pedig a választókerületi munkára fordíthatnák a képviselők. Ez egyfelől azt jelentené, hogy az Országgyűlés évente csak tíz, tizenegy héten át tanácskozna, viszont szorosabbá válna a választók és a választottak közötti kapcsolat. Mit szólnak hozzá? Beszéljük meg! Telefonszámaink: 328-8472 és 328-8766.

Beszéljük meg ezenkívül, hogy a jelek szerint nincs esély az Alkotmánybíróság elnökének és két tagjának újraválasztására, mert sem az MSZP és az SZDSZ, sem a Kiszármazást nem támogatja, hogy Sólyom László, Ádám Antal, Kilényi Géza összel lejáró 9 éves megbízatását újabb 9 évre meghosszabbítsa a Palament.

Végül mi a véleményük arról, hogy a kormány gazdasági kabinetje megkérdőjelezte a 2004-es futball Európa-bajnokság gazdasági ésszerűségét. Chikán Attila gazdasági miniszter szerint elvileg nincs akadálya az EB közös magyaroszátrák megrendezésének, ám ehhez komoly politikai támogatás kell, mert tízmilliárdokról van szó és még önmagában a pályázat benyújtása is 200 millió Ft-ba kerül. Arról nem beszélve, hogy a spanyolok vagy portugálok, akik szintén jelentkeztek, nálunk jóval esélyesebbek. Mit gondolnak erről, beszéljük meg ezt is! Telefonszámaink tehát: 328-8472 és 324-8766.

Első témánk tehát az a terv, amelyet a Fidesz terjesztett elő, hogy a Parlament a jövőben csak 3 hetenként ülésezzen, az első héten lenne tehát a plenáris ülés egy teljes héten, öt napon keresztül, utána bizottsági ülések következnenek a második héten, és a harmadik hetet a képviselők saját választókerületükben tölthetnék.

A második téma az Alkotmánybíróság három tagjának megválasztása vagy újjáválasztása, a Fidesz azt szeretné, ha Sólyom László elnököt, Ádám Antalt és Kilényi Gézát, akinek a megbízatása összel jár le, újabb 9 évre meghosszabbítanák tisztségében. Az MSZP és az SZDSZ és a Kiszármazást azonban ezt ellenzi.

Harmadik témánk pedig a gazdasági kabinet ülése, amelyen Chikán Attila gazdasági miniszter azt mondta, hogy megkérdőjelezhető a 2004-es futball Európa-bajnokság közös magyar-oszátrák megrendezése, mert ennek ugyan elvileg nincs akadálya, de nagyon sokba kerül és a portugálok vagy spanyolok nálunk sokkal esélyesebbek ennek a rendezvénynek az elnyerésére. Telefonszámaink még egyszer: 328-8472 és 328-8766.

– Halló?

• Jó napot kívánok!

– Jó napot kívánok!

• Üdvözlöm a tisztelt hallgatókat és üdvözlöm a szerkesztőseget! Ő még mielőtt a mondandómra térnék, engedjenek meg a tisztelt hallgatók és szerkesztők egy komoly megjegyzést. Szeretném védelmembe venni a műsorukat. Tegnap úgy érzem, ... hazajöttem elképedve hallottam a családomtól az információt, ami elhangzott este a rádió egyik adásába, én szeretném tájékoztatni a hallgatókat, illetve elsősorban azt, aki elmondta a véleményét, természetesen el lehet, hisz demokrácia van, de ilyen stílusba és egyre felhívnom az igen tisztelt hallgatók figyelmét: Ez a műsor nagyon sok kormány ideje alatt működött, és jól működött.

– Jó, azt kérem, hogy ne folytassa tovább, mert ez számomra elég kellemetlen, úgyhogy, hogy a műsorban védjük meg a műsort, köszönöm a támogatását és remélem, hogy a hallgatóknak tetszik és ennyi, tovább ne...

• Őaö... hozzá szeretnék szólni az új parlamenti ö munkához, illetve a focihoz néhány szó erejéig.

- Igen.
- Engem tulajdonképpen ő talán nem lepett meg, mert jó néhány éve magam is azon a véleményen voltam, hogy igazából egy lovat egy fenékkal, vagy egy fenékkal egy lovat lehet becsülettel megülni, namost ahogy elnéztem a Parlamentnek a működését, a különböző szabadságolásokat, a sima ő – ha így szabad mondanom –, ő mezei képviselő, akinek nincs bizottsági, egyéb elfoglaltsága; rt., kft., meg hogy ne mondjam, az tulajdonképpen elképzelhető, hogy valamilyen szinten meg tudta oldani a elsősorban, ha nem listás, akkor a kerületének a problémáit. Valóban valamilyen megoldást kellett találni vagy kell találni ahhoz, hogy igazából a választók, tehát elsősorban, aki körzetből jutott be és ha egyéni választók juttatták be, hogy azoknak a problémáját is megoldja. Hogy mondjak ő egy nagyon ő ékes példát ő vagy névvel vagy név nélkül. Valaki mondjuk miniszter lesz egyéni választókerületéből. Nem akarom mondani most, hogy melyik miniszterről van szó az én kerületembe, egy miniszter lett belőle, és ő tulajdonképpen félév eltelt, az előző kormány, az előző meg most is, és tulajdonképpen a kerületi lakosokhoz igazából nem fordult. Olyan eset...
- De ezért hibáztatható egy miniszter hiszen, ha tetszik, fontosabb dolga van ennél, egy ország bizonyos részének sorsa függ tőle.
- Ezt én mind elhiszem, igen tisztelt műsorvezető úr, de tulajdonképpen ő honnan jutott be, honnan indult és elsősorban kiknek az érdekét képviseli, kik juttatták be? Tehát innen kéne kiindulni, mert hogyha listán...
- Mit vár el ön egy minisztertől, hogy minden héten látogasson el a választóköri körzetébe?
- Nem, bocsánat, most azt hiszem eltértünk a témától...
- De ez egy jó példa volt, ez azért...
- Én tudom, hogy jó példa volt, de most a választásokról van ő ..., a háromhetes ülésekről van szó és szeretném lezárni, nagyon röviden. Akkor, hogyha ez úgy működik, hogy rentábilisan, jól, hatásosan, akkor én elfogadom, de itt egy kicsit ő az ellenzéknek ezt nagyon erősen kell támogatni, ahhoz, hogy ez el legyen fogadva, és ha ez így működne, tehát itt elsősorban a kétharmada törvényeknek az elfogadására gondolok, ami örült nehéz lesz és itt elhúzódhat, és különböző bizottsági üléseknek az igen jó megművelésére. Ha ez menni fog, már pedig nem úgy ő tűnik a dolog a Szájer úr és a Kovács úrnak az első menetébe, akkor ez az ő ülés dolog, ez a munkarend, ezt el lehet fogadni.
- Miért gondolja, hogy az ellenzéknek érdeke ennek a ennek az ülésszak rendnek a támogatása, hiszen így kevesebb szereplési lehetőséghez jut?
- Én elhiszem, bizonyos emberek már eleget szerepeltek oda-vissza, hogy ne mondjam, a jó illetve a rossz értelemben, de ő azt tudomásul kell venni, hogy hogy igazából ő és itt közpénzekről van szó és itt az állampolgároknak a pénzéről van szó, tisztességgel, becsülettel valamilyen szinten meg kell vonni, hogy a munka minősége, mennyisége és ahogyan nézzük a tv-be is elhangzanak a különböző riportok, nem igazán úgy látja az igen tisztelt hallgató...
- Tehát ön úgy gondolja, hogyha hogyha így arányosabban és jobban el tudja látni a képviselő a munkáját, akkor legyen akár így?
- Legyen így, de mindenképpen mindenki támogassa ezt, és akkor biztos vagyok benne, hogy közmegegyezés, és nem fordulnak el az emberek a politikusoktól, mert ez azért a döntő dolog, itt vissza lehet nyerni a bizalmat, ha jól dolgoznak.
- Értem akkor Európa-bajnokság.
- Másik, a foci: ez egy tendenciának tűnik számomra, hogy mostanában elég sok mindent így lemondunk. Tehát a kormány szinten.
- Mire gondol?
- Tehát hogy ne mondjam – most például a repülőgép-rendszerre.
- Mondja! ...

Jegyzetek:

- ¹ Lásd például a következő munkákat: A hatékony rádiózásért... (A Magyar Rádió Rt Nyelvi bizottságának elemzéseiből); A rádióbemondó beszéde; a Nyelv és kommunikáció I-II.; a Nyelvészet és tömegkommunikáció I-II. című köteteket, valamint a következő tanulmányokat: Balázs 1997, 1998, 2000; Bánkuti 1972; Barabás 1999; Bedő 1995; Deme 1972, 1973, 1976, 1978 a-b, 1997, 1999; Deme–Cserés 1993, 1976; Dezséry–Terestyéni; Nyomárkay 1998. 1999; Domonkosi 1999; Terestyéni 1987; ÁNyT 15; Wacha 1973, 1985, 1999. stb.
- ² Gondoljuk csak meg: egy-egy parlamenti tudósítás során sokkal inkább megmarad bennünk az ülésterem üres padosrainak, a beszélgető, olvasgató honatyáknak a látványa, mint az a közlemény, melyet a tudósító elmond!
- ³ Erről rendszerező és ajánló jelleggel részletesen szolt Deme László (Deme 1997, 1999), a nyelvi gyakorlatot leíró jelleggel Domonkosi Ágnes (Domonkosi 1999). – „Nem egy rádiós kifejezte – írja Deme –: szerepjátszásnak érezné, ha egy – számára a magánéletben baráti fokon ismerős – partnerrel a mikrofon előtt más stílusban és hangnemben kellene beszélgetnie, mint ahogy négy- szemközt szoktak. A fiatalok ezt tartják természetesnek (»én is fiatal, te is fiatal« alapon); az idősök közül néhányan még elméletet is gyártanak hozzá mondván: annál mélyebb és őszintébb a beszélgetés, minél bensőségesebb kapcsolatot éreznek (s főleg: éreztetnek) a kérdezzel. De ismételjük meg: ezekben a műfajokban a rádiós valójában nem »beszélgető«, hanem »beszéltető«; azaz nem egyértelműen kommunikációs partnere a megszólítottnak, hanem mintegy közvetítő közeg a kiszemelt nyilatkozó meg az információvételre beállt hallgató(ság) között. Ha nem így, akkor nem összekapcsol, hanem közéjük áll.” (Deme 1997: 12–3., vö.: Deme 1999.)
- ⁴ Nem jelent közvetlen visszajelzést, ha a hallgató, néző *visszabeszél* a készüléknek, mert az ilyen megnyilatkozás a hallgatótársakhoz szól, s nem jut el az eredeti közlemény feladójához. A telefonos reakció – a telefonos beszélgető műsorok kivételével – szintén késleltetett visszajelzés, másik kommunikációs folyamat, éppúgy mint egy írásra adott válasz.
- ⁵ Például Békési 1976, 1986; Deme 1973, 1976, 1978 a-b; Wacha 1989, 1990, 1994 a-b, 1999.
- ⁶ Deme felhasznált elemzési szempontjai: hány mondategészből áll a szöveg (*mondategész*: a nagybetűtől a pontig tartó egység), hány *mondategységből* (relatív egészből, szerkezeti tekintetben viszonylag önálló lezárható részből, pl. tagmondatból, mellékmondatból) áll a mondat, hány *mondatfunkciós* rész (mondategységi pillér) található a mondategységben; mekkora a mondatok *szerkesztettsége* (azaz egy mondategészre hány mondategység jut), mekkora a *telítettség*, (azaz hány sor a mondategész, ill. a mondategység, mert könnyebb felolvasni azokat a szövegeket, melyeknek mondategységei rövidebbek), milyen a problematikus részek aránya (azaz mennyi és milyen a nehezen mondható szerkezet, hiszen a sorterjedelem olykor nem a szerkesztettség miatt növekszik, hanem csak a mellé- vagy alárendelő elemhalmozás miatt). Barabás a szószám : mondategység és a szószám: mondategész arányt nem említi.
- ⁷ Mindez annak köszönhető – rádiós kollégáktól tudom –, hogy a hírszerkesztőség figyel arra, hogy a hírmondatok szerkezete közelítsen a beszélt nyelvéhez. Ügyelnek a hírek szerkesztői arra, hogy kerüljék a protokoll és hivatali zsargon szavait, a zsargonszerű megfogalmazásokat. Állandóan – „pro domo”-ban is szóvá teszik mind a nyelvhelyességi, mind a stílusbírákat. Sok segítséget ad a fiatal munkatársak „betanításához” Bedő Iván Hírkönyve is.
- ⁸ Tipikus „pszeudo-hír volt az ötvenes–hatvanas években az olyan közlés, mely szerint „A Szovjetunióban fellőtték az X-edik műholdat. A berendezések kifogástalanul működnek, és végzik a kijelölt kutatási programot.” A valódi hír azt is közölte volna, mi a kutatási program. Rejtett funkciója az volt az ilyen híreknek, hogy a Szovjetunió technikai fölényét bizonyítsa.

- ⁹ Éppen csak megjegyzem: ezeknek a kérdéseknek a többségét még a nyomtatott sajtó alapján sem vizsgálták meg alaposabban, pedig a különböző napi és hetilapokban megjelent interjúk, az interjúgyűjteményeket tartalmazó kötetek kiváló vizsgálati anyagot (korpuszt) biztosítanak ehhez a munkához, de a riporteri személyiségek riportkészítési technikájának elemzéséhez is. A kérdéskörre lásd legutóbb: Földes 2000.
- ¹⁰ Csiszár műsorára lásd Pütkösti Árpád: Közzszolgálati kukac (Pütkösti 1998) és Balázs Géza: Az Apukám és a Rádió (Balázs 2000: 107–12.).
- ¹¹ Elemző tanulmányokat találhatunk a Rádió nyelvi bizottságának A hatékony rádiózásért címmel közzétett kiadványaiban.

Irodalomjegyzék:

- A hatékony rádiózásért – A Rádió Rt nyelvi bizottságának elemzéseiből – (1976-1991). Összeállította: Bencédy József. Kiadja a Magyar Rádió nyelvi bizottsága, 1993
- A hatékony rádiózásért 2. – A Rádió Rt Nyelvi bizottságának elemzéseiből – (1985-1993). Összeállította: Bencédy József. Kiadja a Magyar Rádió nyelvi bizottsága, 1994.
- A körzeti stúdiókról – A Magyar Rádió nyelvi bizottságának elemzéseiből – (1993-1994). Összeállította: Fábián Pál. Kiadja a Magyar Rádió nyelvi bizottsága, é. n. 1993.
- A rádióbemondó beszéde. Szerk.: Wacha Imre. MRT TK 21., 1973.
- BALÁZS Géza: A média nyelvhasználatának kritikai megközelítése. In: *Nyr.* 1997, 275-
- BALÁZS Géza: A reklám a közszolgálati rádióban. In: *Nyr.* 1998, 20-4.
- BALÁZS Géza: A média nyelvi normája. In: *Nyr.* 2000, 5-24.
- BALÁZS Géza: Médianorma – A nyilvános megszólalás esztétikája. Magyar Rádió Rt Oktatási Osztálya, 2000.
- BÁNKÚTI Gábor: Híreket mondunk. MRT TK, 1972.
- BARABÁS Balázs: Hírszerkesztés közszolgálati és kereskedelmi rádióban. Szakdolgozat, ELTE BTK, 1999, 14.
- BEDŐ Iván: Hírkönyv. Budapest, 1995.
- BÉKÉSI Imre: Az ötmondatos bekezdésnyi beszédmű tömbösödésének és szinteződésének kísérleti vizsgálatáról. In: *ÁNyT* XI. 1976, 15-21.
- BÉKÉSI Imre: A gondolkodás grammatikája. Tankönyvkiadó, 1986.
- BENCÉDY József: Nyelvvelő tanácsok. Tankönyvkiadó, 1993, 1994.
- BENCÉDY József: A sajtónyelv. MÚOSz – Bálint György Újságíró-iskola, 1995.
- DEME László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. AkK 1971.
- DEME László: A rádió hangjáról. In: *RTV Szle* IV. 1972: 1, 147-56.
- DEME László: A bemondói munka mondatfonetikai kérdéseiről. In: *A rádióbemondó beszéde*. 1973, 71-101.
- DEME László: A rádióban elhangzó beszédéről. In: *MRT TK Tanulmányok* VIII. 4. 1976.
- DEME László: A rádióhírek szövegezése és elmondása. In: *MRT TK Tanulmányok* X. 1978. 1. sz., 1-68.
- DEME László: A rádióhírek szövegalkata és hangzásformája. In: *RTV Szle* II. 1978, 48-55.
- DEME László: Nyelvi érintkezésformák problémái a rádiózásban. A Magyar Rádió Rt. Oktatási osztálya, 1997. vö. Nyelvi illem a rádiózásban és a televíziózásban. In: *Nyelvi illemtan*. Szemimpex kiadó, 1999, 333-48.

- DEME László-CSERÉS Miklós: A rádióban elhangzó beszédről (1976). In: *A hatékony rádiózásért – a Rádió nyelvi bizottságának elemzéseiből* (1976–91). Kiadja a Magyar Rádió nyelvi bizottsága, 1993, 13–50.
- DEZSÉRY Judit-TERESTYÉNI Tamás: Élő szöveg – stúdiószöveg. In: *ÁNyT* 11., 51–77.
- DOMONKOSI Ágnes: A nyelvi viselkedés mintái a televízióban. In: *Nyr.* 1999, 286–91.
- FÁBRICZ Károly: A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéseihez. In: *Linguistica Series A*, 1. MTA Nyelvtudományi Intézet, 1988, 76–89.
- FÖLDES Anna: Az interjú. Press Publica, 2000.
- GÓSY Mária: A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés. In: *Nyr.* 1997, 129–39.
- GÓSY Mária: A beszédtervezés és beszéd-kivitelezés paradoxona. In: *Nyr.* 1998, 3–15.
- KÖRÖSI Ágota: Napjaink rádiós nyelve A spontán nyelvi kommunikáció jellegzetességei két rádióműsor alapján. Szakdolgozat, 1998, 77 lap + 7 + 37 + 31 lap melléklet: Császár Jenő és Bolgár György műsorának szövege.
- NEMES Attila László: Társalgási divatkifejezések a benyomáskeltés szolgálatában. In: *Nyr.* 1998, 24–35.
- Nyelv és kommunikáció I-II. Szerk.: Szépe György-Szecső Tamás. MRT TK, 1969.
- Nyelvészet és tömegkommunikáció I-II. Szerk.: Grétsy László. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Membrán könyvek, 1985.
- NYOMÁRKAY István: A nyelvhasználat udvariassági stratégiái. In: *Nyr.* 1998, 277–83.; 1999, 145–49.
- PÜNKÖSTI Árpád: Közszolgálati kukac. Népszabadság, 1998. május 19., 9.
- SZÉKÁCS István: Nyelvi divatjelenségek a média szereplőinek nyelvhasználatában. Szemináriumi dolgozat, PPKE, 2000, 23.
- TERESTYÉNI Tamás: Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Magyarországon. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1987.
- TERESTYÉNI Tamás: Kommunikáció, szándék, jelentés. In: *ANyT* 15., 331–62.
- WACHA Imre: A bemondói beszéd akusztikumának stílusgondjairól. In: *A rádióbemondó beszéde*. 1973, 103–170.
- WACHA Imre: Az elhangzó beszéd szövegfonetikai eszközeinek rendszere és összefüggései. In: *NyK*. 1973, 77–103.; 1999, 88–117.
- WACHA Imre: Az elhangzó beszéd főbb akusztikus stíluskategóriáiról. In: *ÁNyT* X. 1974, 203–16.
- WACHA Imre: Beszéd, szituáció, szöveg és hangzás együttese a rádióban és a televízióban. In: *Nyelvészet és tömegkommunikáció I*. Szerk.: Grétsy László. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1985.
- WACHA Imre: Élőnyelvi (spontán) megnyilatkozásainak vizsgálati szempontjaihoz. In: *Linguistica Series A*, 1. MTA Nyelvtudományi Intézet, 1988, 102–58.
- WACHA Imre: A rádióhírek kommunikativitása. In: *Nyr.* 1989, 412–25.
- WACHA Imre: A rádióhírek szövegformája és megszólaltatási gondjai. In: *Nyr.* 1990, 129–42.
- WACHA Imre: Nyelvhasználati rétegződés kiejtésben és hangzásban. *EFF* 5. 1991, 81–93.; 1999, 58–72.
- WACHA Imre: Nyelvi és beszédrétegek (?) és/vagy nyelvi szintek. A rádió és tévé beszédének tanulságai. In: *A magyar nyelv rétegződése*. Szerk.: Kiss Jenő és Szűts László. AkK 1988, 1000–12.
- WACHA Imre: A nyelvi rétegződés kérdései. In: *Normatudat – Nyelvi norma*. *Linguistica, Series A Studia et dissertationes* 8., 1992, 49–105.

- WACHA Imre: A fiatalok nyelvi magatartása (kommunikációs kultúrája) a nyilvánosság számára. In: *MNy.* 1996, 198-205.
- WACHA Imre: Korunk kommunikációs (...) gondjairól – gátlásairól (...). In: *Nyr.* 1996, 152-60.
- WACHA Imre: Gondolatok a tévéhíradó nyelvéről és kommunikativitásáról. In: *Telehír.* 1997. július 11., 17-23.
- WACHA Imre: Gondolatok a Duna-televízió híradójának nyelvéről és kommunikativitásáról. Kéziratos jelentés.
- WACHA Imre: A magyar nyelv rétegződése. In: *A szöveg és hangzása.* 1999, 5-57.
- WACHA Imre: Gondolatok a rádióhírek nyelvéről és kommunikativitásáról. Kiadja a Magyar Rádió Részvénytársaság Oktatási Osztálya 1997.; vö. *A szöveg és hangzása.* 233-75.
- WACHA Imre: *A szöveg és hangzása.* Kodolányi János Főiskola, MR Rt., 1999.

SZEKCIÓK

I.

NYELVÉSZET ÉS INFORMATIKA, INTERNET AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN



SOCRATES program: Korpuszok felhasználása a nyelvoktatásban

Az International Modules in Information and Communication Technology and Language Learning című Socrates program célja kidolgozni egy távoktatási formában végezhető továbbképzési kurzust nyelvtanárok számára. A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke 1999 májusa óta vesz részt a munkában. Ez idő alatt nyolc modul részletes tervét dolgoztuk ki.

A képzési programban két modul foglalkozik a korpusz lehetséges nyelvoktatásbeli szerepével. Azért döntöttünk úgy, hogy a másik hat modultól elkülönítve mutatjuk be ezeket, mert témájuk, és így a hozzájuk kapcsolódó problémák is alapvetően eltérnek a többitől. Előadásomban a két modult felépítő fontosabb témaköröket, és a modulok felépítése során felmerült legfontosabb kérdéseket mutatom be.

1. Mi a korpusz?

Stevens egyik munkájában (Stevens, 1993) három nagyobb csoportba sorolta a nyelvtanárokat: akik még nem is hallottak a konkordanciáról; akik hallottak, de nem veszik komolyan; és akik esküsznek rá. Egy távoktatási programban leginkább az első kettőt érdekelheti két ilyen modul, bár az utóbbiaknak is lehet szélesíteni az ismereteit. Mindenekelőtt a fenti kérdést kell körüljárni. Ezt az igen általános kérdést több irányból is megközelíthetjük. Számunkra azok az érdekesek, amelyek a képzésben résztvevő nyelvtanároknak segítenek elhelyezni a korpuszokat a nyelvtudományon belül. Egyrészt fel kell hívni a figyelmet a korpuszok felhasználásának több évszázados múltjára. Már a XIII. században előfordult, hogy szerzetesek sok áldozatos munkával feldolgozták a Biblia szövegét. Nem gondolhatjuk tehát, hogy a korpuszok felhasználása az utóbbi pár évtized eredménye. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy századunk második felében új értelmezést nyert a korpusz. Mai jelentésében legtöbbször valamely nyelv vagy nyelvváltozat szövegmintáiból épített, általában elektronikusan tárolt nyelvi adatbázisra gondolunk. A nyelvtanár számára, aki a számítógépeket szeretné segítségül hívni a nyelvoktatásban, ez az értelmezés a legmegfelelőbb. Nem mindegy azonban, hogy nyelven vagy nyelvváltozaton mit értünk. Nyelvoktatási szempontból célszerű ezt minél tágabban értelmezni. Végül nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a korpuszoknak a nyelvtudomány mely területein lehet szerepük, egy kitekintés a részterületekre segíthet a nyelvtanárnak céljai megfogalmazásában.

2. Mi szükséges a korpuszok felhasználásához?

A korpuszok felhasználásának alapvetően három pillére van:

- az elektronikus szöveg,
- szoftver a szövegbázis feldolgozásához,
- tanórai adaptálás.

Elektronikusan tárolt szövegekkel napjainkban sokfelé találkozhatunk. A nyelvtanárnak pontosan tudnia kell, hol találhat ilyeneket, és azok megfelelnek-e a céljainak. Minden korpusznak van három fontos jellemzője, amelyek segítenek az eligazodásban: milyen céllal született az adott korpusz, mekkora a mérete, hogy lehet hozzáférni? Az első kettő alapvetően meghatározza a korpusz felhasználásának kereteit, utóbbi pedig erősen befolyásolja, hogy a gyakorlati felhasználásig is eljuthat-e a kezdeményezés.

A felhasználás másik fontos eleme a szoftver, amellyel információt nyerünk az adatbázisból. Alapvető feladatokat más célra készült programokkal, szövegszerkesztőkkel vagy akár az operációs rendszer parancsaival is elvégezhetünk. A szövegek feldolgozására készített programokból sokféle elérhető a piacon, fontos, hogy a nyelvtanár ismerje, mit várhat el ezektől. Két főbb szolgáltatással mindegyik rendelkezik: konkordanciasorok listázása (adott szó bizonyos hosszúságú szöveggörnyezetével együtt), illetve statisztikai adatok gyors összesítése. Előbbit gyakran különböző rendezési lehetőségekkel párosítják. Utóbbi körébe többnyire a szavak száma, szógyakorisági lista készítése, szavak hossza, mondatok hossza, kezdőbetű-gyakoriság számítása tartozik.

Tanórai adaptáláson azt értjük, hogy az előbbi két összetevő hogyan kerül be a nyelvórára. Nem elég ismerni az eszközöket, előre el kell dönteni, hogy azok hogy építhetők be az oktatási folyamatba. A tanár feladata például elhatározni, hogy a tanóra keretében kívánja használni a számítógépet, vagy az előkészítés során, és így az órán csak a korpusz alapján készített feladat jelenik meg.

3. Mire használható a korpuszok vizsgálata?

Az előző kérdések áttekintése után jogosan merül fel a kérdés, hogy mire használhatjuk a korpuszokat. Leggyakrabban említett felhasználásuk a lexikográfiai munka gyorsabbá és hatékonyabbá tétele. A nyelvórán viszont nem valószínű, hogy diákjainkkal szótárkészítésbe fogunk. Meg kell ismertetni tehát a nyelvtanárokat azokkal a területekkel, amelyeken hasznukra válhat a korpuszhasználat, hiszen sok nyelvi síkon találhatunk értékes információt egy korpuszban. Legfontosabb, hogy a nyelvtanár tisztában legyen ezzel a sokszínűséggel. A teljesség igénye nélkül álljon itt egy felsorolás a lehetséges területekről: lexika, szintaxis, szöveg, fordítás, lexikográfia, regiszterek, beszélt nyelv vizsgálata.

4. Mi tanítható meg a nyelvtanárnak?

Moduljaink összeállításánál talán a legnagyobb gondot az okozta, hogy mi férhet bele két harminc órás egységbe, illetve hogyan illeszthető mindez a feltételezett hallgatók igényéhez. Mivel a képzés nemzetközi összefogással készül, és a leendő hallgatói is különböző országokból kerülnek majd ki, ezért két komoly

problémával kerültünk szembe: sokféle nyelvtanárra kell számítanunk, akik különböző körülmények között végzik munkájukat.

A nyelvtanárok sokféleségén azt kell érteni, hogy különböző anyanyelvűek, és más-más nyelvet tanítanak. Igényeiket természetesen befolyásolja, hogy milyen korosztálynak tanítanak idegen nyelvet, és milyen célból. Mást vár a számítógépes szövegfeldolgozástól, aki kisgyerekeknek tanít nyelvet, és mást, aki felnőtt üzletembereknek.

Ugyanígy figyelembe kell venni a nyelvtanárok és tanulók eltérő technikai lehetőségeit. Hiába hasznos például egy nagy nyelvi adatbázis vizsgálata az interneten át, ha valahol nem biztosított a hálózati hozzáférés. Hasonló problémát okozhat, ha nem a platformnak megfelelő szoftvert választ a nyelvtanár. A két legelterjedtebb környezet, a Windows és a Macintosh programjai többnyire nem biztosítanak megfelelő átjárhatóságot. A kurzus hallgatói között azonban mindkét csoportból előfordulhatnak tanárok.

Ezek miatt a problémák miatt moduljainkat három főbb részből építjük fel. Első lépésként a jelölteknek el kell sajátítaniuk a legfontosabb alapfogalmakat, konkrét technikai megvalósítástól függetlenül meg kell ismerniük a terület elméleti hátterét. Ezután mindenki a saját igényei és lehetőségei szerint térképezheti fel, hogy melyek azok a konkrét megvalósítások, amelyek hasznára lehetnek, és elérhetők. Utolsó lépésként pedig a kiválasztott eszközök segítségével valamely egyéni feladatot kell megvalósítaniuk. Így biztosítható, hogy mindenki megismerkedjen a lehetőségek széles skálájával, majd részletesebben foglalkozzon a számára fontos összetevőkkel.

5. Korpuszok jellemzése

Az első modul célja, hogy megismertesse a hallgatókat a korpuszokkal kapcsolatos alapfogalmakkal. A második harminc óra során a korpuszok részletesebb elemzését, a különböző típusok bemutatását, és a korpuszokban rejlő további lehetőségek ismertetését tűztük ki célul. A korpuszok jellemzését azért tartjuk fontosnak, mert a nyelvtanítási folyamatban nem mellékes, hogy pontosan milyen szöveget használunk fel, céljainknak megfelelően kell választanunk. Ugyanaz a nyelvtanár is használhat több különböző korpuszt az aktuális feladatnak megfelelően. A nyelvtanításban célszerű a korpusz fogalmát minél tágabban értelmezni, minden fajta szöveggyűjteménynek meg lehet a maga szerepe egy kreatív tanár kezében.

Itt most röviden öt szempontot sorolnék fel, amelyek alapján a korpuszokat tipizálhatjuk. Közeg alapján azért érdemes jellemezni a korpuszokat, mert így kiválaszthatjuk a számunkra használhatókat. Beszélhetünk nyomtatott, elektronikus, digitalizált szöveg, videó vagy vegyes formában megjelenő korpuszokról. Nem biztos, hogy ezek mindegyikét egyformán jól fel is tudjuk használni.

Az összeállítás szempontjai alapján elkülöníthetjük a különböző célokra különböző módszerekkel készült gyűjteményeket.

Ha a nyelv szempontjából vizsgáljuk a korpuszokat, akkor olyan párokat állíthatunk fel, hogy egynyelvű vagy többnyelvű, eredeti vagy fordítás, anyanyelvi beszéd vagy tanult szerepel-e a korpuszban. Ezek mindegyike más céllal tehető vizsgálat tárgyává.

Nyelvállapot szerint beszélhetünk szinkrón és diakrón korpuszról. Építenek például olyan korpuszt, amelynél nem a korpusz végessége a cél, hanem ellenkezőleg, folyamatosan bővítik friss szövegekkel.

A feldolgozás módja szerint a legegyszerűbbtől a legösszetettebb felé haladva vannak csak szöveget tartalmazó korpuszok, amelyekben semmi további információt nem tárolunk elektronikusan. A formázott szövegben már tárolunk további információt is, hiszen a szöveg értését tipográfiai úton is segíthetjük. A jelölt korpuszok közül az egyszerűbbek csak a szöveg azonosítását és származását megadó kiegészítéseket tartalmazzák. Legösszetettebb a nyelvtani információkkal ellátott korpusz. Ilyen belefoglalt információ lehet a szavak szófaji megjelölése, ami lehetővé teszi például a főnevek keresését a korpuszban. A korpuszokba foglalható kiegészítő információkkal kicsit részletesebben foglalkozik ez a modul.

Nyelvhasználó alapján beszélhetünk anyanyelvi és tanulói korpuszról. Ezek pedagógiai felhasználása jelentősen eltér. Az autentikus szövegeket tartalmazó korpuszt referencia célra használjuk, példaként állíthatjuk a nyelvtanuló elé. A diákok munkáiból épített korpuszt viszont elsősorban a tanár használja diagnosztikai célra, visszajelzést kap a nyelvtanulók nyelvi teljesítményéről.

1. A nyelvtanárnak vagy a kutatónak valók-e a korpuszok?

Az eddig felvetett problémákból világosan látszik, hogy a válasz valahol a kettő között található. Nem lehet megválaszolni ezt a kérdést a tanulói (és tanítási) stratégiák ismerete nélkül. A korpuszok felhasználása feltételez egyfajta felfedezési, megismerési vágyat, hiszen az adatvezérelt tanulásra épít. Ahhoz, hogy a korpuszokat valaki a nyelvtanítási folyamatba beépítse, szükséges mind a nyelvtanulási-nyelvtanítási folyamat, mind pedig a korpuszlingvisztika újszerű szemlélete.

A nyelvoktatás szempontjából feltétlenül túl kell lépni a hagyományos tantermi megoldásokon, a korpuszlingvisztikát viszont tágabban kell értelmezni, hogy a szigorúan vett kutatástól eljussunk a nyelvtanuló számára is élvezhető felfedezésig.

Irodalomjegyzék:

- PARTINGTON, A.: *Patterns and Meaning*. John Benjamins Publishing Co., 1998.
- SINCLAIR, J.: *Corpus, Concordance, Collocation*. University Press, Oxford, 1991.
- STEVENS, V.: *Concordancing with Language Learners: Why? When? What?* In: *CAELL Journal*, vol. 6/2. Summer 1995, 2-10.

- KETTEMANN, B.: On the Use of Concordancing in ELT. In: *TELL&CALL* 1995/4, 4-15.
- TRIBBLE, C.: Improvising corpora for ELT: quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B. and Melia, J. (eds) *Proceedings of the First International Conference on Practical Applications in Language Corpora*. 1997.
- KING, P. and Woolls, D.: Creating and Using a Multilingual Parallel Concordancer. In: *Translation and Meaning* Part 4, 1996, 459-466.
- Tony McENERY and Andrew WILSON: *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press. 1996.
- STEVENS, Vance: Concordances as enhancements to language competence. *TESOL Matters* 2, 6., 1993, 11.

Hoffmann Orsolya (Székesfehérvár)
Számítógéppel segített nyelvoktatás –
Realitások Székesfehérváron

Előadásom, ahogy azt a címe is mutatja két részből áll. Az első részben a nyelvoktatás Internet nyújtotta módszertani lehetőségeiről szeretnék beszélni. A második felében pedig arról, amit hajlamosak vagyunk elhanyagolni, meggyőződve az új módszerek nagyszerűségéről, megvalósíthatóságuk feltételeiről. Összevetve a két oldalt jelenleg az látható, hogy a szakadék ma még elég széles, de természetesen vannak törekvések e távolság csökkentésére.

1. Milyen új lehetőségeket kínál az Internet a nyelvtanuláshoz, tanításhoz?

Az Internet-használat lehetőségeit a nyelvtanítás, tanulás szempontjából a következőképpen csoportosítottam:

1. Az Internet mint az óra témája
2. Az Internet mint oktatási médium
3. Az Internet mint segédeszköz az órai felkészüléshez
4. Az Internet mint kooperációs médium

1.1. Az Internet mint a nyelvóra témája

A tanulási szokások megváltozása az információs társadalomban alapvetően új igényeket támaszt a nyelvet tanulóval és oktatóval szemben egyaránt. A naprakész tudás iránti igény csak az információk folyamatos adás-vételével elégíthető ki. Ennek leghatékonyabb eszköze az Internet. Megfigyelhető a tanulási periódus térbeli és időbeli kitolódása is, az iskolai keretek közötti tanulás helyett az egyéni, az életünk végéig történő tanulás lett a jellemző.

A tanárok, beleértve ebbe nyelvtanárokat is, és a diákok közös feladata, hogy olyan kommunikációs képességeket fejlesszenek ki magukban, egymásban, amelyek lehetővé teszik a Világháló nyújtotta információözön kritikus felhasználását, hasznosítását vagy elutasítását.

Az Internet www.inter-nationes.de honlapja kitűnő anyagokat kínál például a nyelvóra témájához, amelyen a szövegek didaktizáltak, nyelvórai felhasználásra ajánlottak.

Mi magunk is végeztethetünk a diákokkal azonban olyan feladatot, amelyben megmutatjuk nekik, hogy az idegen nyelvű keresőprogramokkal hogyan boldoguljanak.

1.2. Az Internet mint oktatási médium

Előnye a nyelvkönyvekkel szemben, hogy naprakész szókincset és információkat tartalmaz, autentikus és nem utolsó sorban informatív, szemben a tankönyvek

különböző problémák köré írt vagy szerkesztett szövegeivel, szituációival. A rendelkezésre álló információ mennyiség végtelen, és ezért az Internet a multimédiás nyelvoktató CD-ROM-okkal szemben is előnyt élvez. Integrálja magában a multimédia által nyújtott összes lehetőséget: a képet, a hangot és a szöveget.

Sokkal nagyobb motivációs erőt képvisel, mint a hagyományos nyelvoktatási módszerek, gondoljunk csupán arra, hogy milyen hosszú időt vagyunk képesek észrevétlenül eltölteni internetezéssel. A hipertext jellegéből adódóan aktív részvételt tesz lehetővé a kalandozás során a „Net”-en, a kalandozó személy maga irányítja a szöveg alakulását, tehát résztvevője és nem csak passzív befogadója a szövegnek.

A gyakorló feladatok tempója, színvonala az egyén tudásszintjéhez szabható, a jól elkészített feladatsorok végén ellenőrzési lehetőség is található.

A felsorolt számos előnynek ellent mond az a körülmény, hogy az Internet e módon történő használata működik a gyakorlatban legkevésbé. Ennek okai különbözőek lehetnek, például az a mindennapi iskolai gyakorlat, hogy számítógépek csak a számítástechnika teremben vannak, ahová csak a számítástechnika tanárnak van kulcsa. Egy másik probléma, az a téves elképzelés, hogy az említettek csak akkor működnek, ha minden tanuló a nyelvi labor mintájára, egy külön számítógép előtt ül. Ez azonban nem így van, sőt ilyenkor az órai munka sokkal nehezebben kontrollálható, mintha a teremben 2 vagy 3 számítógép van, és a hallgatók kis csoportokban dolgoznak rajtuk.

1.3. Az Internet mint segédeszköz a felkészülésben

Ez alatt az Internet tanórán kívüli használatát értem, az órára való felkészülésre, a házi feladat megoldásra. Előnyei a második pontban elmondottakat is beleértve még a továbbiak:

- A legkülönbözőbb források egyidejű hozzáférhetőségét teszi lehetővé keresés, letöltés vagy on-line gyakorlás formájában.
- Prezentációs programok segítségével önálló bemutatók is készíthetők.

1.4. Az Internet mint kooperációs médium

A nyelvtanításban eddig nehezen megoldható kommunikációt teszi lehetővé a nyelvet tanuló és azt anyanyelvként beszélő partner között. E kommunikációs lehetőségek az e-mail és a chat.

A legkülönbözőbb nyelvi projekteket találhatjuk meg az Interneten ezek között az úgynevezett *Tandem* nyelvtanulási projekt és a Goethe Intézet által szervezett *Odyssee* nevű interkulturális játék.

Míg e-mailen keresztül általában igényesen megfogalmazott, adekvát idegen nyelvű szövegek születnek, a chat a szóbeli kommunikációt szimulálja a legjobban, gyors, spontán, tanár szempontból nehezebben irányítható. A megnö-

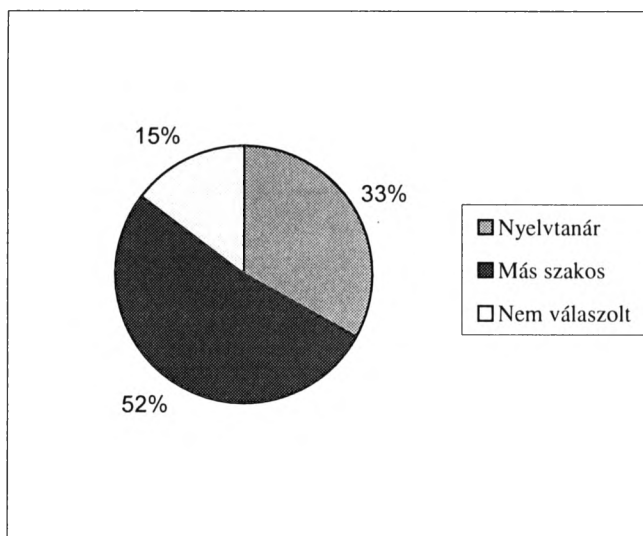
vekedett motiváció mellett mindkét esetben a passzív szókincs látványos aktivizálódását figyelhetjük meg a nyelvtanulóknál.

2. Számítógépes hozzáférési lehetőség, számítógép és Internet használati szokások. A székesfehérvári középiskolai tanárok körében végzett felmérés eredményeiről

Előadásom második felében egy kérdőíves kutatás részeredményeit mutatom be a hallgatóságnak. A kutatás célcsoportja Székesfehérvár 14 középiskolájának, gimnáziumoknak és szakközépiskoláknak tanárai és tanulói voltak. Az adatokból készülő tanulmányomban szeretném megvizsgálni a tanárok és a diákok számítógép és Internet használati szokásait, otthoni infrastrukturális felszereltségüket e területen, valamint nyelvtudásukat és ennek kamatoztatását az Internet használatban. A kérdőívek értékelése jelenleg is folyik, amiről beszámolhatok, az a vizsgált középiskolákban tanító tanárokról kapott kép.

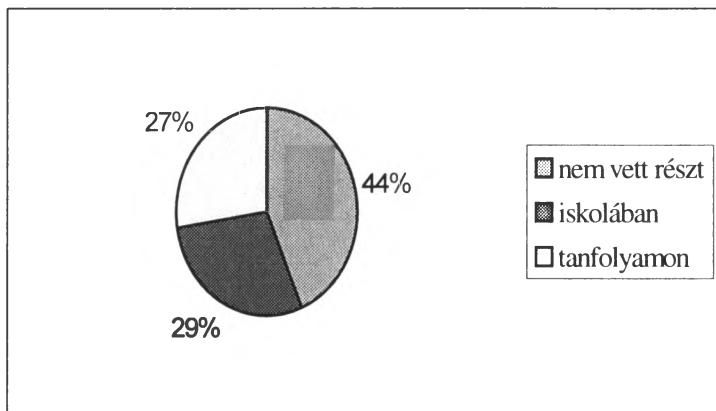
Minden iskolába 40 kérdőívet küldtem ki a tantestületek részére, az 560 kiküldött kérdőívből 211 érkezett vissza többé- kevésbé értékelhető módon kitöltve.

A vizsgált személyek által tanított tárgyak százalékos megoszlásban a következők. A vizsgált személyek 33%-a nyelvtanár, 52%-a másmilyen szakos és 15%-uk nem válaszolt erre a kérdésre. Érdekes, hogy ilyen nagyarányú üresen hagyott választ csak ennél a kérdésnél találtam. Valószínűnek tartom, hogy bár a kérdőívekre nem kellett nevet írni, mégis ennyien tartottak attól, hogy kilétük kideríthető lenne.



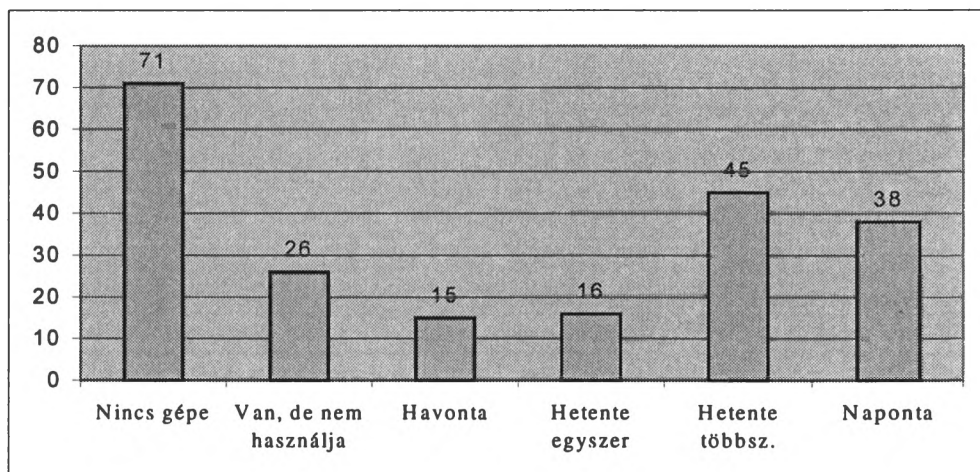
1. ábra

Egy következő kérdés az volt, hogy hányan vettek részt informatikai oktatáson, iskolarendszerű vagy tanfolyami képzésben. Ennek aránya a következő:



2. ábra

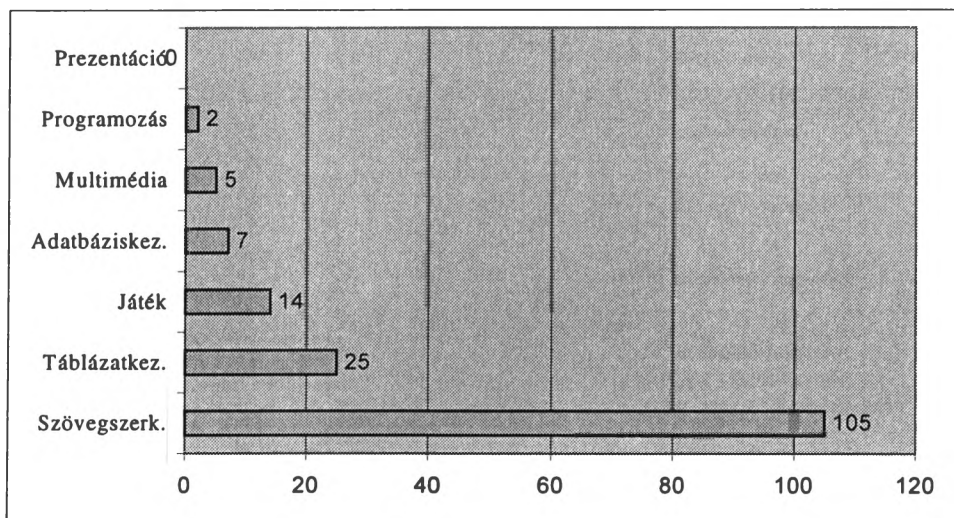
Számítógépe otthon a megkérdezettek 66%-ának van, ez számszerűsítve és a számítógép használati gyakoriságra kivetítve:



3. ábra

A 211 főből 71-nek nincs gépe, 26-nak van ugyan, de nem használja, ez így a megkérdezettek majdnem fele. Ez a szám érdekes módon (5 fő eltéréssel) megegyezik azok számával, akik nem vettek részt informatikai képzésen. E kétféle adat hasonlóságából számomra az következik, hogy a megkérdezett tanárok kb. 45%-a nem mutat érdeklődést a számítástechnika és a számítógép iránt, vagy éppen ellenérzései vannak ezzel kapcsolatban. 15 fő átlagosan havonta egyszer használja a számítógépet, 16 fő heti egyszer, 45+38 fő tehát a megkérdezettek

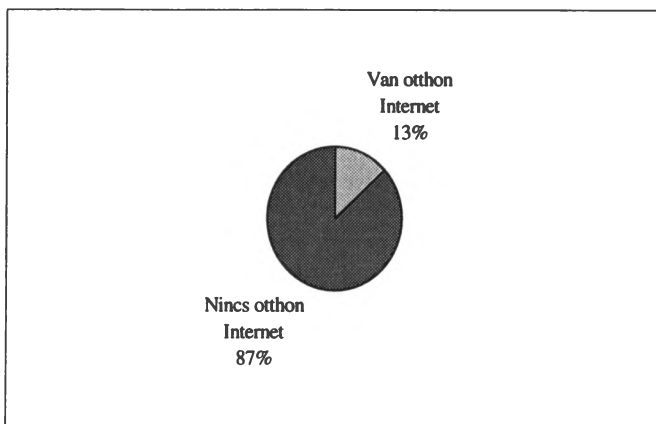
39%-a hetente többször vagy naponta. A használati szokások, most még internetezés nélkül:



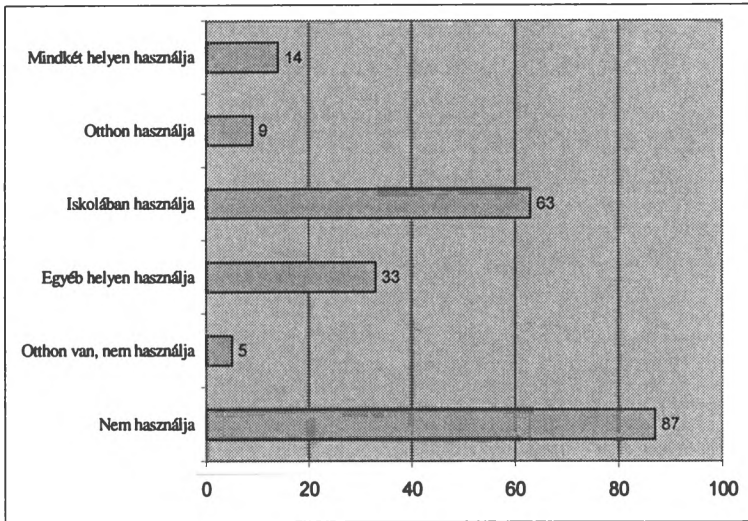
4. ábra

A megkérdezettek fele szövegszerkesztésre, 11%-uk táblázatkezelésre is, vagy csak arra használja, és a harmadik helyet a számítógépes játékok foglalják el. Sajnálatos, hogy bár a Word szövegszerkesztő programhoz csatolva a Power Point nevű prezentációs program is megtalálható a számítógépeken, a megkérdezett tanárok közül senki sem készít ezzel vagy bármely más prezentációs programmal órai használatra demonstrációkat.

A következő ábrákon külön kiemelve látjuk az Internet hozzáférési és használati lehetőségeket:



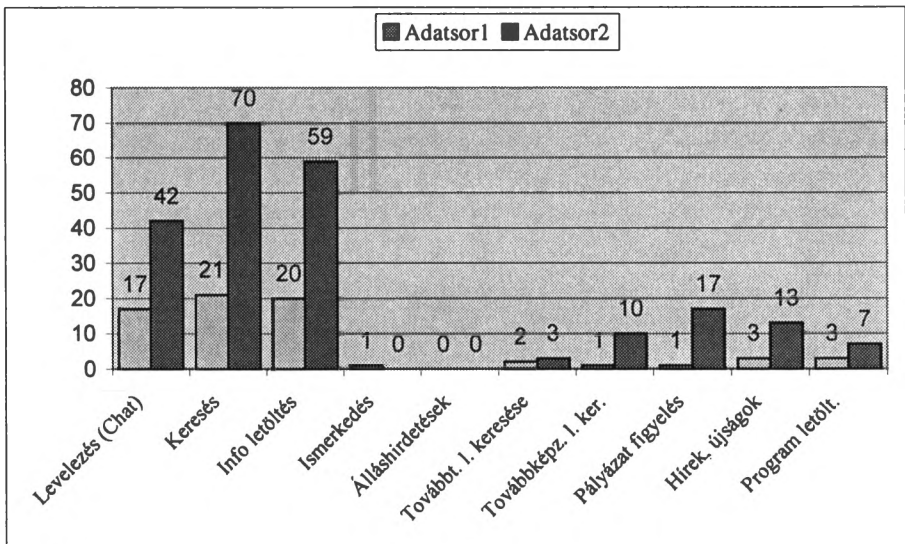
5. ábra



6. ábra

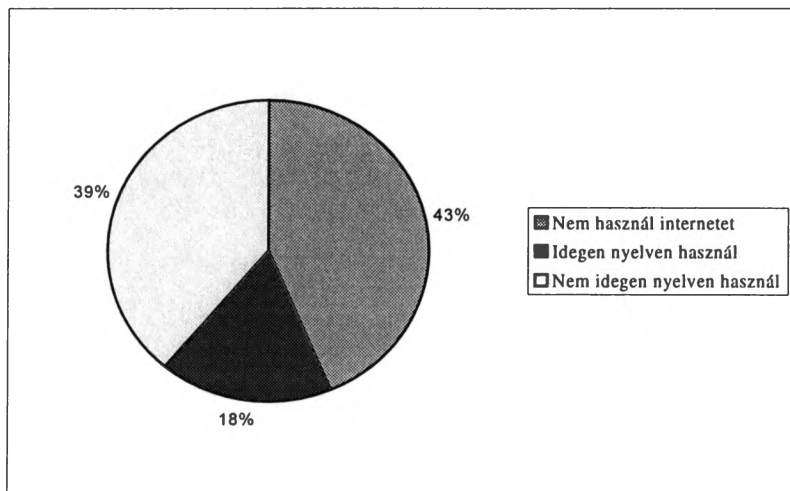
A megkérdezettek közül csak 13%-nak van otthoni Internet hozzáférhetősége, ez a 211 főből 27 főt jelent, ebből 5 fő nem is használja. Viszont az iskolában 63 fő, egyéb helyen 33 fő internetezik, így az Internet használat aránya már egészen magas.

A felmérés során, arra a kérdésre, hogy mire használja az Internetet otthon illetve az iskolában a következő válaszok születtek. (Az 1. számú adatsor az otthoni, a 2. számú pedig az iskolai Internet használati szokásokat jelöli.)



7. ábra

Végezetül megvizsgáltam még az idegen nyelvű web oldalak olvasását is a nyelvtudás függvényében. E szerint a megkérdezett 211 közül 124 fő beszél egy vagy több idegen nyelven, a 124 főből a nyelvtanárok száma 74 fő volt. Ebből a 124 főből 87 fő nem használ idegen nyelvű web oldalakat vagy nem is internetezik, 37 fő olvassa idegen nyelven is az Internetet. Ez a megkérdezettek 18%-a:



8. ábra

Az elhangzottakat összefoglalva tehát a következő képet kaptuk. A megkérdezett tanárok kb. 44%-a nem érdeklődik különösebben a számítógép és az Internet iránt, a fennmaradó 56% használja az Internetet, ebből 18% idegen nyelven is olvas web oldalakat. Az otthoni Internet hozzáférés még csak kis százalékban (13%) biztosított, viszont így az iskolában és egyéb helyen 45%-a internetezik a megkérdezetteknek. A vizsgált csoportból 2 nyelvtanár használ vagy használt nyelvoktatásra multimédiás CD-ROM-okat, 10 fő pedig az órákra rendszeresen visz be Internetről letöltött nyelvoktatási anyagokat vagy idegen nyelvű szövegeket. Egyéb nyelvoktatási céllal jelenleg egyik nyelvtanár sem használja Székesfehérváron az Internetet.

Horváth Brigitta
SOCRATES program
Módszertani és tananyagfejlesztési modulok az IMinICT&LL
nemzetközi távoktatási rendszerben

1. Bevezetés

Előadásomban az IMinICT&LL (International Modules in Information and Communication Technology and Language Learning) nemzetközi távoktatási program hat modulját szeretném bemutatni (*Program tipológia, Autentikus programok feldolgozása, Nyelvtan tanítása, Szókincs tanítása, Tananyag-értékelés, Tananyagtervezés*), melyek kidolgozására a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke kapott megbízást. Bemutatom, hogy az egyes modulok mely nagyobb egységbe illeszkednek, illetve, hogyan épülnek egymásra. Továbbá ismertetem a modulok szerkezeti felépítését, majd az egyes modulok részletes bemutatása következik.

2. A modulok illeszkedése a rendszerbe

A három évre tervezett, nyelvtanárokat továbbképző program hatvan 30 órás modult tartalmaz, melyből eddig az első két év negyven modulja készült el. A második év moduljai nagyban támaszkodnak az első évben tanultakra. Az általam bemutatott modulok közül a *Program tipológia*, az *Autentikus programok feldolgozása*, a *Nyelvtan tanítása* és a *Szókincs tanítása* az első évben, a *Feladat-tervezés és értékelés* két modulja pedig a második évben került kidolgozásra. Mindkét év tananyaga hét téma köré csoportosul. A következő felsorolásban a végére hagytam azt a három témakört, amelybe az általunk kidolgozott modulok tartoznak:

- *Információs és kommunikációs technológia (ICT)*, amely az informatikai alapfogalmak bevezetésével, a szövegszerkesztőkkel, az adatbázis-kezeléssel, az Internet kommunikációs csatornáival, az Internettel, mint információ-forrással, állomány-kezeléssel, html fájlokkal, és honlap-készítéssel foglalkozik.
- Az *Audio-vizuális média* az audio, videó anyagokkal és ezek digitalizálásával foglalkozik.
- A *Nyelvelsajátítás/Pszicholingvisztika*, a nyelvtanulás- és elsajátítás, az anya- és idegen nyelv, illetve a szociális és kulturális kontextus kérdéseivel foglalkozik.
- A *Kutatás* a kutatás-módszertannal, adatgyűjtéssel, adatelemzéssel foglalkozik.

- *Számítógépes nyelvoktatás (CALL)*, amely a Program tipológia, Autentikus programok modulok mellett (amelyekre részletesebben is kitérek), foglalkozik még a keretprogramokkal, és a programozási nyelvekkel.
- *Módszertan*, amelybe beletartoznak a IV. pontban bemutatott Nyelvtan tanítása, és a Szókincs tanítása modulok, (illetve a következő előadó, Gál Péter VE, Alkalmazott Nyelvészeti tanszék, által prezentált Korpuszok I, II modulok).
- A *Tananyagtervezés* témakörbe tartoznak a Tananyag-értékelés, Tananyagtervezés modulok.

3. A modulok szerkezeti felépítése

A modulok szerkezeti felépítése az egységesség érdekében megegyezik mind a hatvan modul esetén. Minden modul a következő részekből áll:

- *A modul teljesítéséhez szükséges előfeltételek*
- A képzésben nyelvtanári diplomával rendelkező jelöltek vehetnek részt, ezért az általunk kidolgozott módszertani és tananyag-tervezési modulok általában feltételezik, hogy a jelölt rendelkezik a szükséges módszertani és nyelvészeti alapismeretekkel. Természetesen léteznek modulok, amelyek előfeltétele egy másik modul teljesítése, hiszen egyes modulok egymásra épülnek.
- *A modul célkitűzései*
- Ebben az alpontban a modul várható eredményeit definiáltuk. Előrevetítjük, hogy a modul elvégzése során a jelölt várhatóan milyen ismeretekre, készségekre tesz szert.
- *A modulban foglalt témakörök*
- Ez adja a modul lényegi részét, a tematikát, az érintett témaköröket, kutatási területeket mutatja be. A modulok kidolgozásakor minden esetben szem előtt kellett tartanunk azt a nagyon fontos kritériumot, hogy melyek azok a bizonyos területek az adott témában, ahol a technológia bevetése valami pluszt, többletet képes belevinni a nyelvtanításba, ahol számítógépes nyelvoktatás többre képes, mint a nyelvkönyv és a tanár együtt.
- *A modult teljesítő jelölt egyéni feladatai*
- A rendelkezésre álló 30 órát osztja fel egységekre az elvégezendő feladatok tükrében. A 30 óra rendszerint 3 vagy 4 nagyobb szakaszra van felbontva: néhány órát a következő pontban megadott háttérodalom

tanulmányozásával kell tölteni, majd fel kell térképezni az adott témában fellelhető feladatokat, programokat, meg kell ismerkedni ezek működésével, vagy éppen az elkészítésük módjaival, és a 30 órába beletartozik a jelölt által elkészítendő tanulmány kidolgozása is.

- *Háttérirodalom*
- Itt felsorakoztatjuk az ajánlott és a kötelező háttérirodalmat és a referenciákat. Természetesen az irodalom – a terület jellegéből adódóan - folyamatosan bővül és változik.
- *A jelölt által elkészítendő tanulmány*
- A modul elvégzéséhez a jelöltnek a gyakorlatban is alkalmaznia kell a tanultakat: be kell mutatnia egy, esetleg két tanulmányt, feladatot vagy mini-projektet, melyben számot ad tájékozottságáról az adott témában.
- *A jelölt visszajelzései a modullal kapcsolatban*
- A modul elvégzése után (természetesen közben is) a jelölt visszajelzéseit várjuk a modullal kapcsolatban. A jelölt egy előzetesen elkészített kérdőíven értékelheti a modult a következő főbb szempontok szerint:
 - a megadott háttérirodalom felhasználhatósága, relevanciája, aktualitása,
 - a gyakorlófeladatok végrehajthatósága,
 - a tanulmány, beadandó munka megvalósíthatósága,
 - a vezetőtanár segítőkészsége, támogatása.

4. A modulok bemutatása

Az egyes modulok bemutatásánál nem térek ki minden részletre, csak a modul főbb témáit, legfontosabb feladatait mutatom be.

a) Számítógépes nyelvoktatás (CALL): *Program tipológia, Autentikus programok feldolgozása*

Ez a két modul segít a nyelvtanároknak a lehetőségek feltérképezésében, a különböző programfajták megismerésében.

A **Program tipológia** elnevezésű modul egyfajta bevezetesként szolgál a különböző programok nyelvoktatásban való felhasználásához, áttekintést ad a számítógépes nyelvoktatás kb. 40-50 éves felölelő történetéről a behaviorista fel fogásból kiindulva, amely elsősorban a drill és gyakorlat elnevezéssel (vagy: drill and kill) illethető, a 70-es, 80-as évek kommunikatív megközelítésén át egészen a legújabbig, a multimédiát és az Internetet kihasználó integratív megközelítésig (Warschauer: 1996).

A modul bemutatja a nyelvoktatásban felhasználható programok és alkalmazások számos csoportját. Az egyes szempontok szerinti felosztásban természetesen sok az átfedés. A leggyakoribb csoportosítási szempontok a következők:

1. A számítógép oktatási folyamatban betöltött szerepe szerint három nagyobb csoportot különböztethetünk meg: a gép betöltheti az oktató szerepét, lehet stimulus vagy pedig eszköz.
2. A program rendeltetése szerint: a nyelvoktatásra szánt programokon kívül még számolnunk kell az ún. keretprogramokkal (authoring tools), amelyek segítségével a nyelvtanárok saját anyagaikat készíthetik el (pl.: WIDA, Gapmaster, Super Cloze, Toolbook, Supercard), és az autentikus programokkal, amelyekkel egy külön modul foglalkozik.
3. Az alkalmazás lehet CD-ROM-alapú, vagy web-alapú.
4. Az interakció típusa szerint léteznek tanórai felhasználásra, távoktatásra, vagy otthoni tanulásra szánt programok.

Az **Autentikus programok feldolgozása** modul ötleteket ad a nyelvtanároknak az információs és kommunikációs technológia által nyújtott alapos kihasználására. A modul azon programokra és alkalmazásokra koncentrál, melyek eredetileg nem nyelvoktatási célokra készültek, de mégis tökéletes segédanyaggá konvertálhatók. Elsősorban a szöveges alapú programok jöhetnek számításba, de végző soron bármit felhasználhatunk. Ide tartoznak többek között a játékprogramok, a zenei CD-ROM-ok, a DVD-k, a különféle szövegszerkesztők, a helyesírás ellenőrző programok, a konkordancia programok az Internet (e-mail, a World Wide Web és a MOO-k (Multiple-user-domains Object Oriented)).

Elsősorban a nyelv tanulási motiváció erősíthető, növelhető az autentikus programok nyelvi feladatokká gyűrásával.

b) Módszertan: Nyelvtan tanítása. Szókincs tanítása

A *Nyelvtan tanítása* és a *Szókincs tanítása* elnevezésű modulok bemutatják az információs technológia nyelvtan- és szótanításban való alkalmazásának előnyeit és nehézségeit.

A **Nyelvtan tanítása** modul elvégzéséhez a jelöltnek ismernie kell az alapvető nyelvészeti és módszertani fogalmakat, a nyelvtan hagyományos tanításának különféle módszereit.

A modul áttekintést ad a nyelvtan számítógépes tanításának történetéről, az egyes periódusok mögött álló elméleti megfontolásokról. Az első időkben elsősorban abban látták a gépesített feladatok nagy előnyét, hogy a számítógép az embertől eltérően sohasem unta meg ugyanazt a feladatot, vagy utasítást ismételtetni, illetve, hogy a gép segítségével minden tanuló egyéni tempójának meg-

felelő gyorsasággal haladhat. A következő időszakban az implicit nyelvtanítás, a kommunikatív megközelítés került előtérbe, akárcsak a hagyományos nyelvtanítás esetén. A harmadik, jelenleg is tartó szakaszban pedig a nyelvtani segédanyagok már inkább a háttérben, linkekkel jelölve jelennek meg, az előtérbe pedig a tartalom került.

A modul továbbá bemutatja a nyelvtan azon területeit, a különböző nyelveknél természetesen eltérően, amelyek leginkább alkalmasak a számítógépes oktatásra. Tárgyalja az e területekhez tartozó feladattípusokat, az egyes feladatok sajátosságait és felhasználhatóságát.

Megpróbál áttekintést adni a nyelvtan tanítására, tanulására szánt programok főbb fajtáiról, mint például a kizárólag egy-egy speciális nyelvtani területet tárgyaló programokról (pl. Irregular Verbs, Bon Accord), a több témára kidolgozott feladatokat tartalmazó programokról (pl. Focus on Grammar, Mastering German Grammar), a nyelvi játékokról (pl. Code Breaker), a vizsgákra előkészítő nyelvtani szoftverekről (pl. 50 TOEFL SWE Grammar Tests), vagy a nyelvtani részeket is tartalmazó multimédia csomagokról (pl. Compact Greek).

A modul külön figyelmet szentel a helyesírás-ellenőrző programoknak (pl. Grammatik V), illetve előrevetíti a korpuszok nyelvtanításban való alkalmazhatóságát.

A **Szókinsz tanítása** modul feltételezi, hogy a jelölt ismeretekkel rendelkezik a szókinsz tanításának alapvető fogalmairól, a tanítás általános módszereiről és a felhasználható feladatok típusairól.

A modul elvégzésekor a jelölt feltehetően

- képes kreatívan alkalmazni az információs és kommunikációs technológiát a szókinsz tanításában, megismerkedik a technika adta lehetőségekkel,
- ismeri a főbb szókinsztanító programokat, és kritikusan közelíti meg azokat,
- ismeretekkel rendelkezik a különféle elektronikus szótárakról, (web-alapú, CD-ROM-alapú szótárak, kiberszótárak, egy- és többnyelvű szótárak, szinoníma szótárak, szakszótárak, beszélő szótárak, stb.), ezek előnyeiről a hagyományos, nyomtatott szótárakkal szemben,
- képes feladatokat készíteni a keretprogramok segítségével.

a) Tananyagtervezés és értékelés: *Tananyag-értékelés. Tananyagtervezés*

A **Tananyag-értékelés** és **Tananyagtervezés** modulok segítenek a különböző nyelvi feladatok megtervezésében és értékelésében.

Az első 30 órát inkább a már elkészített feladatok, alkalmazások és programok megismerésére, értékelésére szántuk, míg a másik modul inkább a konkrét feladatok tervezését, magvalósítását tűzte ki céljául, és ennek előfeltétele az első modul teljesítése.

A **Tananyag-értékelés** modul teljesítéséhez szükséges, hogy a jelölt ismerje a nyelvtanításban felhasználható különböző segédanyagok értékelésének technikáit, az értékelési kritériumokat.

A modul teljesítése során a jelölt megismeri az információs és kommunikációs technológiát felhasználó feladatok, programok, alkalmazások, illetve a számítógépes nyelvoktatásban felhasználható nyelvkönyvek különböző csoportjait, fajtáit, valamint felhasználható segédanyagok értékelési technikáit, kritériumait. Ez rendkívül fontos, hiszen a szoftver-piac el van árasztva a legkülönbébbb minőségű árukkal. A tanár felelőssége a jó feladat vagy program kiválasztása, ugyanúgy, mint a hagyományos tanítás során a tankönyv kiválasztása. Az optimális persze az lenne, ha minden tanár megfelelő ismeretekkel rendelkezne, és képes lenne a saját csoportjaira, tanulóira szabott egyéni feladatok, illetve programok elkészítésére. Mindannyian tudjuk, hogy ez ma még nem így van...

Ebből fakad a „*tartalom vs. design*” probléma is, azaz az a – manapság sokat tárgyalt – probléma, miszerint a nyelvoktató programok, sőt, megkockáztatom, hogy még az egyszerűbb feladatok nagy részét is, vagy a nyelvtanításban nem igazán jártas informatikusok, programozók, vagy pedig a programozási tapasztalatokkal nem rendelkező pedagógusok készítik, így a mérleg nyelve mindig eltolódik valamelyik irányba.

A design és a tartalmi megfontolásokon kívül még sok olyan területe van a szoftver-kritikának, amely eltér a tankönyvkritikától. Ilyenek például: a telepíthetőség, a helyigény, a feladatok közötti átjárhatóság, a visszajelzés, a hibajavítás, az interakció típusa, a súgó használhatósága, stb.

A modul továbbá külön foglalkozik a tanárok és a diákok megváltozott szerepével (szoftver = nyelvtanár + nyelvtanfolyam?). A háttérolalom nagy részét a már elkészült szoftver-kritikák alkotják, a jelölt feladata pedig a hagyományos tankönyv-értékelési és a szoftverértékelési szempontok összehasonlító elemzése, s legalább két különböző szoftver mélyreható értékelése.

A **Tananyagtervezés** modul már a feladattervezés lépéseitől, az óravázlat készítésén át, egészen a tanmenetbe illesztésig tárgyalja az információs és kommunikációs technológia felhasználásával megalkotott feladatokat. A modul ugyan nem készít fel egy szoftver megalkotására, de megbarátkoztat a tananyagkészítő keretprogramok használatával, néhány feladat elkészítésével. Ehhez természetesen ismerni kell a különféle feladattípusokat, figyelembe kell venni a célközönséget és minden – már jól ismert – olyan szempontot, amelyet a hagyományos feladattervezésnél is. Itt is nagyon fontos szem előtt tartani, hogy csak olyan feladatot érdemes „gépesíteni”, amely ezáltal valami többre képes, mint ősei.

A számítógépes nyelvoktatásban megváltoznak a viszonyok. A tanár - diák(ok) - számítógép kapcsolat számos fajtája létezik tanulási szituációtól függően. A tervezési folyamatban lényeges szerephez jut az elrendezés kigondolása (egy vagy több gép, otthoni feladat, távoktatási feladatok, stb.), és a technikai feltételek biztosítása.

A tervezés része továbbá a mennyiségi szempont: az egész tanfolyam gépesített (pl. távoktatás), néhány órát szánunk a nyelvtanításon belül a gépesített feladatokra, vagy csak otthoni feladatokat adunk. <O:P</O:P

Természetesen a kidolgozott modulokat folyamatosan felülbíráljuk, ha szükséges változtatunk rajtuk. Jelenleg is folyamatban van a gyakorlati megvalósításuk, néhány önként jelentkező jelölt segítségével. Minden észrevételt és építő kritikát szívesen veszünk.

Irodalomjegyzék

WARSCHAUER, M: Computer Assisted Language Learning: An Introduction. In: S. Fotos (ed.): *Multimedia language teaching*. Logos International, Tokyo, 1996, 3-20.

Nyelvi kreativitás és propozicionális grammatikai építkezés

Langacker 1987-es föllépése óta¹ – bár a voltaképpeni kutatások kezdete évtizedekkel korábban nyúlik vissza – egyre több nyelvész számára világos, hogy egy nyelvelmélet hatékonyságának értékmérője a számítógépes modellezhetőség. A korábbi elméletalkotás leírásra irányult, amely – Chomsky klasszikus nyelvtanában korántsem először – paradox módon² a teljesség igényével lépett föl. Valamennyi bölcsész tudományi ágazatban egyre inkább megszívlelendő azonban napjainkra az a Newton óta a természettudományokban kötelező alapszabály, miszerint nem lehet azonban egy rendszer helyességét lemérni azáltal, hogy a rendszeralkotó axiómák szerint osztályozható-e a tapasztalat. Ha ennyitől is tudomány volna egy tevékenység, a tényérjósítás is tudomány volna. A nyelvészet több mint két évezredet töltött problémakörök azonosításával, s a célkitűzések koordinálatlansága elképzelhetővé teszi, hogy újabb kétezer évre lesz szükség a problémamegoldó módszerek kialakításához. A ma is járható gyakorlati célok közül számomra a tapasztalat földolgozásának számítógépes emulációja a legvonzóbb, mert ez – ha nem is a teljesség érzetével, de a használhatóság kritériumával koronázhatja az elméleti szakember törekvéseit.

Pilinszky versei lehetőséget kínálnak annak a tanulmányozására, hogy a propozicionalitás tényezői miként befolyásolják a szövegkonstrukciót olyan szövegekben, amelyeknek semmiféle azonnali pragmatikus hasznuk vagy nyilvánvaló céljuk nincsen.³ Az is sejthető, hogy – amennyiben egy funkcionalitásmentes szövegben sikerül szabályszerűségeket találni – a grammatikai szerkesztettség és a szövegértelmezésben jelenlévő propozíciók közötti párhuzam mögötti szabályságok szerepet fognak játszani számítógépes korpuszvizsgálatok során az elemzőprogram által fölismert újrairó szabályok alkalmazása után számítógépes szöveggenerálásra is.

Ahhoz, hogy a számítógép egyáltalán fölfogja a problémát, fogalmat kell alkotnia a szöveg szerkezetéről. Ez csak akkor történhet meg, ha a leíró nyelvtan és a propozicionális fogalmi gondolkodás között sikerül azonosítani szignifikáns mennyiségű és minőségű kapcsolatot, amely egy lépéssel közelebb vinne a nyelvi elemek használati értékének leírásához a komputer számára. A nyelvhasználatot alapvetően behatárolja a nyelvi jelkombinációk pragmatikai-referenciális aktuális értéke, de ezen paraméterek föltérképezésére jelenleg nincsen mód. A későbbiekben is csak problémaszpecifikus környezetben remélhetünk néhány éven vagy évtizeden belül nyelvhasználó számítógépet.⁴ Szükséges tehát a jelenlegi problémát megoldhatóra egyszerűsíteni: előbb a mondat szinten, majd a szöveg szinten manifesztálódó propozíciók nyelvtani leírására érdemes törekednünk. Propozicionális grammatikának nevezném a kognitív grammatika szemantikai moduljának kialakítását célzó moduláris rendszeralkotó törekvések színterét.⁵

Munkahipotézisem szerint a következő lépések szükségesek céltom részleges, de módszeres megvalósítása során:

1. A számítógépesen leírható mondatalkotó rekurzív szabályokat a vizsgált nyelvre specifikusan össze kell gyűjteni. Legyen ez most a magyar nyelv.
2. A magyar nyelv lexikai elemeit össze kell gyűjteni, azaz a szavakon túl a morféimákat és az állandósult szókapcsolatokat is. Ez viszonylag hatékonyan és mindenképpen gyorsan megoldható számítógépes idegen nyelvről magyar nyelvre fordító szótárak magyar nyelvű lexikonjának automatizált kivonásával.
3. A számítógép elemezzen a lehetőség szerinti legnagyobb – érthető, de hagyományos értelemben nem föltétlenül nyelvtani és nyelvhelyességi hibáktól mentes – nyelvi anyagot annak alapján, hogy a lexikonjában szereplő elemek milyen szekvencialitást mutatnak.⁶ Ezzel a korábbi pusztán szintaktikai szabálygyűjtemény helyett morfo-szintaktikai szabálygyűjtemény kapható, amely minden morféimát tekintetbe vesz mondatelemzéskor.⁶
4. A szekvencialitás és a mondatalkotó szabályok mátrixainak átfedése elemzésével a gép azonosíthatja a lexikonjában szereplő nyelvi elemek egy részének mondatbeli pozícióját, majd az igei vezérelemek (tőmorféimák és verbumképzők) bővítményeiként földolgozott mondatszakaszok mondatrésztöltő szerepét. A gép által azonosított mondatrészek alighanem egészen mások lesznek a köztudatban lévőknél, de még nevet sem kell adnunk nekik, hiszen a funkciójuk nem a leírás, hanem az alkalmazás lehetőségének megteremtése. A mondatrész-szerep mondatalkotó szabályok paramétereiként hozzáadódik a lexikonban szereplő elemekhez. Ezáltal lehetővé válik, hogy a gép grammatikus – bár korántsem könnyen alkalmazható referenciális jelentésű – mondatokat hozzon létre.
5. Az emberi intellektus szövegföldolgozásáról a pszicholingvisztikából tudjuk, hogy propozicionális, hierarchikus fölépítésű, és rekurzív szabályoknak engedelmeskedik. Mivel a szöveg mindig specifikus problémamegoldó funkcióval rendelkezik, ezt a változót is be kell vonni a számítógépes elemzésbe. Itt rengeteg lehetőség kínálkozna. Járható útnak látszik a különféle szövegtípusokra történő lebontás. Kezdetként viszonylag könnyen elemezhetőnek tőnnek például a napilapokból a 25-50 szó közötti rövid hírek. Ezeket párhuzamos mátrixokként földolgozva a gépnek azonosítania kell az általa korábban leírt lexikai elemek szekvencialitását a szövegben.

6. A gép ebben a fázisban kénytelen kialakítani egy kezdetleges stilisztikát is azáltal, hogy a szövegtípusra jellemző szekvenciákat statisztikailag kijelöli, és a saját maga által generált szövegben az általa ismert mutatókat igyekszik betartani.

Mindez egyelőre csak távlati cél. Most hadd mutassam be a propozíciók szövebeli típusait Pilinszky Kérdés című versének első három során!

KÉRDÉS

Hol járunk már az éden fáitól!
Világunk büszke madarának
csőrében porladunk.

Az állítás rekurzív folyamat: kölcsönhatás mutatkozik meg a nyelvi jel által prezentált tapasztalati döntés és a nyelvi jel kialakítása között. Ilyenformán minden nyelvi elem deiktikus, és a deixis típusai egybeesnek a rekurzió fajtáival. A nyelvi jelek használatukkor háromfajta deiktikus elemet hordozhatnak, amelyek mindegyike grammatikailag is jelölt. Maga a nyelvi jelölés a lexikai elemek használatán túl megnyilvánulhat a szórendben, a szövegkohéziós elemekben és a helyesírásban. A legtradicionálisabban vizsgált nyelvi jel, a tartalmas szó, a beszédközösség kulturális normáinak megfelelően rendelkezik szótári jelentéssel, valamint a beszélő tapasztalatára utaló modális aspektussal, s a kettőből adódik az aktuális referenciális érték. A tartalmas nyelvi jel használatában az egyéni akaratra (igazságdöntésre) utaló jelentéstartalom – a *modális propozíció* – vizsgálatát megelőzően tehát szükséges a kulturálisan kódolt aspektus kiszűrése. Ez lehetséges egy szöveg elemzésében a grammatikailag jelölt, azaz nyelvi jelben megnyilvánuló *kulturális propozíciók* azonosításával. Bizonyos fokig nyelvileg kódolt, hogy egy nyelvi megnyilvánulás értelmezése milyen irányt vegyen, ezért szükséges beszélni *grammatikai propozíciókról*. Mindhárom propozíció-típus leírása szükséges lesz a mesterséges intelligencia nyelvtani tudásának pragmatikai tudássá bővítésekor. A következőkben bemutatom, hogy leírhatónak tűnik mindhárom propozíció-típus grammatikai megjelenésének azonosítása.

Propozíciók grammatikailag bármely nyelvi szinten megjelenhetnek (még fonetikai szinten is hangszimbolikában), de nem logikai, hanem tapasztalati szinten, ami fogalmi jelentéssel gazdagítja a hosszú távú memóriát. A szöveg raktározása – amint korábban említettem – propozíciókban történik a hosszú távú memóriában, de *jelen tanulmányomban csupán a grammatikailag jelölt, logikailag megfogható propozíciók* azonosítására szeretnék módszertanilag hozzájárulni.

A magyar nyelv hétköznapi nyelvhasználatot uraló költőisége révén az új jelentéstartalmakat túlnyomó részben nem új szavak átvételével vagy alkotásával,

hanem újszerű grammatikai struktúrák létrehozásával, szintagmaszinten teremti meg. Az alany-állítmány szerkezetéről mindenki számára nyilvánvaló, hogy proposíciót hordoz. Mi legyen azonban az alany és az állítmány bővítményeivel? Deme László régóta hangsúlyozza, hogy a jelző szerkezettagi szintre süllyedt állítmány, ami logikailag igaz a határozós szószervezetre is, hiszen pl. a *gyorsan fut* határozói tagja a futás minőségéről állítja azt, hogy gyors. Így bármiféle szövegvizsgálat nélkül hipotetizálható, hogy a szerkezettagi szinteken megjelenő szintagmák egytől-egyig grammatikailag proposíció-hordozók. Összefüggést lehet tehát kimutatni a grammatikai szinteződés és a proposicionális szerkesztettség között.

Lássuk végre magát a szöveget! A magyar nyelv gazdag ragrendszerre többnyire lehetővé teszi az azonnali földolgozás ('immediate processing') elvének megvalósítását, ami azonban az első verssor esetében nem az egyedüli, s nem is az elsődleges értelmezési stratégia lesz, hanem a költői nyelv sűrítő ereje révén a párhuzamos értelmezési síkokat gazdagítja. A cím után kérdőszóval kezdődő mondat földolgozása során tehát a kérdő szórend kérdést ígér, ez a hipotetikus modalitás azonban nosztalgikus fölkiáltássá válik a mondatvégi írásjeltől, a fölkiáltó jeltől. A modalitás jelzése – bár szegényesen, hiszen sokféle beszélői hozzáállást kifejezhet egy fölkiáltás – grammatikailag is lehetséges a magyar helyesírásban, s mint ilyen, a proposíció-struktúrához hozzájárul. A grammatikailag jelzett proposíciók között az írásjel tehát mondat szinten fordul elő. Szövegünkben az egyetlen további grammatikailag jelzett modális proposíciót teremtő stratégia a második mondat fókuszképzése. Könnyen belátható, hogy a mondat más szórendben is tartalmazhatja ugyanazokat a szavakat, csak hogy az megváltoztatná a mondat fókuszát. De egyelőre hadd térjek vissza az első mondatra!

Nézzük a mondatban szereplő grammatikai proposíciók típusait és szintjeit! Az alany és az állítmány egyetlen szóba sűrítődhet, *járunk*, hiszen a magyarban az igei személyrag alkalmas az alany kifejezésére.⁷ Az első mondat szerkezetének sajátossága, hogy a *hol járunk már* mondatkezdés a *valamitől-valakitől* valenciával kiegészítve egyben strukturálja az azt tartalmazó mondatot. Ennek a kifejezésnek a használata lexikailag kódolja, hogy a benne szereplő vonzatkeretet kitöltő határozói bővítmény olyan állapotra fog szó szerint vagy metaforikusan utalni, amelynél a beszélő rosszabbnak ítéli a jelenlegit. A frazéma tehát mondatunkban lexikai elemként viselkedik, azaz logikailag maga az állítmány, amely egy birtokos jelzővel bővített határozói bővítményt kap: az *éden fáitól*. A birtokos jelző főnévi viselkedése megengedi, hogy határozott névelővel bővüljön, amely kijelölő jelzői funkciót tölt be: a lehetséges édenek közül kijelöli a kulturális tudásunkban domináló judeo-keresztény édent az értelmezés számára. Az *éden fái* szerkezettagi szintre süllyedt állítmány egy szövegen belül is, amennyiben a szövegben a megállapítás mondat szinten elhangzik. Nyilvánvaló, hogy ez a megállapítás a nyugati kulturális mitológia részeként létezik, s mint ilyen, csupán belső, szigorú értelemben vett szemantikai előföltévésként jelenik meg grammatikailag, hiszen szük-

ségtelen állítani olyant, amit a kommunikáló felek között a címzett is ismer. Voltaképpen használata megfelel a tematikus előrehaladás szövegépítő stratégiájának azzal a különbséggel, hogy mint kulturálisan kódolt értelmezésű propozíció, nem szükséges, hogy a szövegben mondat szinten bemutatásra, azaz kifejezésre kerüljön. Már is látszik, hogy a kulturális propozíció sajátága, hogy csak szerkezettagi szinten jelenik meg grammatikailag, mert épp azért használható mondatépítő elemként, mert nem szorul magyarázatra.

A vers második, és általam jelen esetben utolsó elemzett mondata egy vertikális bővítéssel bőven rendelkező állítás: *Világunk büszke madarának csőrében porladunk*. Az állítmány itt is igei, grammatikai viselkedése megegyezik az első mondat *járunk* állítmányával (egyébként a vers csak igei állítmányt tartalmaz) azzal a különbséggel, hogy az *-unk* végződés alaki homonimiájáról – mivel azt a *világunk* szó is tartalmazza – itt egyetlen mondatban szerepel. Az általam ismert nyelvekben mindenütt lehetséges ki, mit, hol, hogyan, mikor és miért kérdésekre válaszoló grammatikai bővítései között az alany is csak egy az igei vezérellem által kifejezett, belső kognitív modellt igénylő gondolati transzformáció lehetséges pontosításai közül. A grammatikai bővítés struktúrája a függelékben található táblázat szerint ábrázolható (a morfoszintaktikai szintet is jelöltem érdekességként).

A mondatban szerkezettagi szinten szereplő szintagmák a *csőrében porladunk*, a *madár csőre* és a *világunk madara*. A hagyományos értelemben vett bővítések közül az igei állítmány kap egy helyhatározói bővítést, majd a helyhatározóval ellátott csőr birtokosát és a birtokos birtokosát jelölő további két birtokos jelzős szerkezet hozzáadásával szószerkezetlánc valósul meg. A három propozíció közül csupán a *madár csőre* köznyelvi képződmény, így ez az, amiről elmondhatjuk, hogy olyan grammatikus szekvenciát tartalmaz, amely hagyományosan kódolt. Más a helyzet a *világunk madara* és a *csőrében porlad* szóösszetételek esetén. A *világunk madara* kifejezés pogány mitológiákat idéz, mint ahogy az „egy madár csőrében porladunk” propozíció is, de mivel semmiféle közismert mítosszal nem csengenek egybe – azaz nincs kulturális referenciájuk, – nem beszélhetünk esetünkben kulturális propozíciókról. Annyi világos, hogy a grammatikai kódolás lehetővé teszi grammatikailag eddig nem-lehetséges szókombinációk létrehozását, amely új tapasztalati egységet hoz létre a földolgozás során. Maga a propozicionális szerkesztettség is hirtelen meglehetősen messze kerül az *éden fáitól*! Egy újfajta propozíciót kell elnevezni esetünkben. A szokványos nyelvtani szerkezetben megjelenő, kulturális referenciát nélkülöző propozíciókra érdemes megalkotni a *produktív propozíció* fogalmát. Ezeknek a kommunikatív szerepe tapasztalat-teremtés a befogadó számára, de – ahogy azt a freudi szabadasszociációs gyakorlatok óta tudni véljük – természetesen szolgálhatják pusztán a lírai önkifejezést, akár terápiás értelemben is. Ebben az értelemben bizony van értelme Chomsky korszakteremtő mondatának: *Colorless green ideas furiously sleep*,

azaz *Színtelen zöld eszmék dühösen alszanak*. Chomsky mondata ugyan nem mondható költőinek, de a költőiség megvitatása sok más, új esszé feladata lesz. Szembetűnő, hogy a szószerkezetlánc azonnali tudati földolgozása nem lehetséges, csupán a mondat végén válik lehetővé a kifejezés jelentésének tartós hipotézisben való megformálása. Ennek a mondatnak az esetében különösen világos, hogy a grammatikai tervezés szemantikai alapokról indul, és hogy a szemantikai bővítés iránya a grammatikai bővítés irányával ellentétes. Másszóval az igében foglalt megállapítás csak akkor válik grammatikálizálhatóvá, ha már grammatikai formát sikerült adnunk annak, hogy miről beszéltünk.

Mit profitál mindebből a számítógép? Úgy látszik, szükséges a kulturális pozíciók grammatikai használatának szabályait a nyelvhasználó gépnek megtanulnia legalább addig a pontig, hogy elláthassa saját feladatát. Modális proposíciókra is tanítható a gép, amennyiben igazságdöntéseit nyelvileg – és nem numerikusan – lesz hivatott kifejezni. Produktív proposícióra pedig valamennyi antropomorf hatást megcélzó nyelvhasználó gép képes kell legyen, hiszen a produktív proposíció használata az egyik egyetemes nyelvi univerzálé, a nyelvi produktivás elengedhetetlen része.

Jegyzetek:

- ¹ Jóllehet a kognitív tudomány kezdetei a hatvanas évek elejére nyúlnak vissza, Langacker nevéhez szokás fűzni a kognitivitás és a grammatika módszeres kutatásainak kezdeteit. Langacker hagyományos logikai módszerekkel próbálja bevonni a nyelv tudati földolgozását egy hagyományos strukturalista keretbe. Munkája, *An Introduction to Cognitive Grammar*, két kötetben jelent meg 1987-ben illetve 1991-ben.
- ² Gödel befejezetlenségi elve (1932 k.) szerint az integrálszámításának megfelelő komplexitású vagy annál bonyolultabb rendszerek bizonyíthatatlan axiómákból indulnak ki, ráadásul előbb-utóbb ezeknek is ellentmondanak. Az elv nyilvánvalóan alkalmazható a nyelv rendszerelméleti leírására, hiszen a kapott rendszer elkerülhetetlenül bonyolultabb lesz az integrálszámításhoz szükséges rendszernél. Russel paradoxonja (1913 k.) is kimondja, hogy egy logikai leíró rendszer sohasem érheti el a leírt rendszer komplexitását.
- ³ A Kettő c. vers ilyen elemzését tartalmazza *A Metafora Grammatikája* című dolgozatom, amelyet az ELTE Általános Nyelvészeti Tanszékének 1999. szeptember 25-26.-i szemantikai konferenciáján adtam elő, és amely megjelenés alatt áll a Tinta Kiadó gondozásában.
- ⁴ Ilyen – bár alapvető szinten, de – voltaképpen létezik. Gondolhatunk például a Windows operációs rendszerek hangos parancsokkal való irányításának lehetőségére.
- ⁵ A számítógép különálló modulba fogja szegmentálni a grammatikai és a pragmatikai kompetenciához tartozó tudást, ezáltal megalkotván a grammatikai és a szemiotikai modulokat. A kettő közötti moduláris fordítórendszer lesz a szemantikai modul. Mindenekelőtt azonban szükség van szemantikamentes, tiszta grammatika megteremtésére, mert a jelenlegi nyelvtanok keverik a modulokat, amit a gép nem ért meg.

- ⁶ A célkitűzés korántsem új, bár a mesterséges intelligenciában hasznosítható moduláris tiszta grammatika fogalma tudtommal ezzel az írással lép be a nyelvészetbe. Az eddigi vizsgálatok kivétel nélkül tartalmaztak preskriptív elemeket, melyeket a vizsgálat céljainak pragmatikája indokolt. Ilyen jellegű kutatásokat folytat jelenleg többek között a Nyelvtudományi Intézetben Váradi Tamás korpusznyelvészeti kutatócsoportja az utóbbi két évben, és a Morphologic Kft. az utóbbi tíz évben. A voltaképpeni probléma nem az, hogy nem tudjuk, mit kell csinálni, hanem inkább a vizsgálható anyag számítógép számára el-nem-magyarázható anomáliái korlátozzák a vizsgálat során nyerhető szabályrendszer érvényességét. A nyelvész sem ismerheti ezeket előre, mert a gép alakítja ki saját rekurzióját, aminek során szabályrendszert azonosít. Ez a szabályrendszer nagyjából az ismert leíró nyelvtan határáig közhelyszerű, azután pedig olyan széles szórást mutat, hogy csak nagyon nagy korpusz gépi elemzése hozhat általánosítható eredményeket.
- ⁷ Morfoszintaktikailag az *-unk* végződés az igei vezérelem, aminek a bővítése hozza létre a mondatot, tartalmát tekintve annyit jelent, hogy "mi csinálunk valamit". Mivel ez a végződés alakilag megegyezik a birtokos személyjellel, igei vezérelem szerepéhez szükséges, hogy igével bővüljön (ami olyan sokféleképpen befolyásolhatja a mondatbeli morfémák sorozatosságát, hogy majd számítógépes elemzés mutathatja csak meg, hogy lehet-e ezt a végződéstípust igei vezérelemként azonosítani pusztán a mondatban való elhelyezkedése pontos leírásával), ahogy az mondatunkban történik, ahol a mondatot kormányzó elem elmélettől függetlenül ily módon a teljes igealak. Mivel az igei vezérelem alkalmas az alany kifejezésére vagy inkorporálja azt, a magyar mondat grammatikai építkezésének számítógép számára is érthetőnek ígérkező munkahipotézisének a Deme László (M. Korchmáros V, 1991) által szintén képviselt igei primátus filozófiája tűnik.

Irodalomjegyzék:

- BENELLO, J.-;MACKIE, A. W.-ANDERSON, J.A.: Syntactic category disambiguation with neural networks. In: *Computer Speech and Language*. 1989, n°3, 203-217.
- CARROLL, W. D.: *Psychology of Language*. 2nd ed. Pacific Grove. C. A.: Brooks/Cole Publishing Company, 1994.
- FAUCONNIER, Gilles: *Mappings in Thought and Language*. Cambridge Univ. Press (UK), 1997.
- GÖDEL, Kurt: *Works*. Clarendon, New York, Oxford, 1986.
- HASPELMATH, M.: Re: 9.1664, Disc: Morphosyntax, LINGUIST List 9.1692, Tue Dec 1 1998, Disc: Morphosyntax
- LANGACKER, R. W.: *Foundations of cognitive grammar I-II*. Stanford (CA): Stanford University Press, 1991.
- LAPPIN, S. (szerk.): *A Handbook of Contemporary Semantic Theory*. Blackwell, Malden (MA), 1997.
- MEREU, L. (szerk.): *Boundaries of Morphology and Syntax (Current Issues in Linguistic Theory, 180)*, John Benjamins Pub Co., 1999.
- M. KORCHMÁROS Valéria (összeáll.): *Mondattan I*. JATE-BTK, Szeged, 1991.
- PAYNE, T. E., *Describing Morphosyntax : A Guide for Field Linguists*. Cambridge Univ. Press, 1997.
- PRÓSZÉKY Gábor.-Kiss Balázs.: *Számítógéppel emberi nyelven*. Szak Kiadó, Bicske, 1999.

Függelék

A második versmondat morfo-szintaktikai szintek szerinti ábrázolása

Morfo-szintaktikailag	Mondatszerkezetileg	Mondatszint szerint
-unk (mi) porlad	porladunk	
(-ban) – ben -é (e) csőr	csőrében	1. szerkezeti szint
-nak (a) (-nek a) -a madar- (madár töváltozata)	madarának	2. szerkezeti szint
-unk világ	világunk	3. szerkezeti szint

A hipertext és a költői mű

A hipertext alkalmazása Radnóti Miklós egyik versének értelmezéséhez

A költemény határolt végtelen – írta József Attila, és nincs ezzel a megállapítással ellentétben, hogy ugyanakkor 'nyitott mű' is¹, amelynek megértésével, a benne lévő szépségekkel való azonosulással sokan kísérletezünk.

Tudjuk, hogy számtalan értelmezési módszer lehetséges a költői művek megközelítése során. Mi – jelen esetben – a hipertext alkalmazását érvényesítjük, mert sokoldalú aspektust biztosít; a hipertérben is ábrázolható morféma és szintagmák és a belőlük alakuló költői képek jelentéskapcsolatai beláthatóvá tehetik a mű mélyebb asszociációs struktúráját. Az értelmező/elemező/befogadó szabadon „közlekedhet” egy vers zárt szövegén belül és kívül. Érvényesíthet egyaránt diakrón és szinkrón szempontokat. A „navigáció” során a kiépített képtár-sításokkal nem törődve, más utakat is választhat, sőt ezek alapján maga is újakat kapcsolhat egyes asszociációkhoz. Így válik valóban 'nyitottá' a vers.

Radnóti Miklós költeményei közül most az *Ének a halálról* címűt értelmezzük. A költő *Meredek út* című kötetében jelent meg, 1937-ben. Az alkalmat a vers írására a pályatárs, Kosztolányi Dezső halála adta. A mű gondolatainak megértéséhez a következő utat választottuk:

Megvizsgáltuk azokat a kifejezéseket, amelyekből felépül a cím. Összehasonlító módszerrel megkerestük ezeknek a megfelelőit más költők alkotásaiban, azaz 'navigáltunk' a költemények közös hiperterében, az egyes költők műveihez rendelhető egyedi hiperterek között². Majd az interaktív konkordancia segítségével Radnóti költészetében vizsgálódtunk, érvényesítettük a hipertext módszerét az adott korpuszban a benne megjelenő szavak előfordulása és jelentése alapján, magát az értelmezett költeményt, ill. szókészletét tekintve a hipertérben történő navigáció bázisának. Ez olyan kiindulási pontnak bizonyult, amely megadta a nézőpontot a teljes mű befogadásához.

Analizáltuk a morfémaikat, a szintagmákat, és az azokból felépülő költői képek szerkezetét. A részekre bontás után szintézisre törekedtünk, és így alkottuk meg a vers modelljét. Az irodalmi kommunikáció szerint „felépült” bennünk egy olyan költői üzenet, amely a lehetőség határain belül – ha nem is teljességében – de talán megközelítette Radnóti Miklós gondolatait, költői szándékát

Radnóti Miklós: *Ének a halálról*. Kosztolányi Dezső temetésén

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. A sír felett szítal az őszi köd, | 9. A test pihen vermében hallgatag, |
| 2. korán van még és íme este lett. | 10. rögök nyugalmas sorsát éli lenn |
| 3. Sötét egünkre lassan színezüst | 11. szétoszlik, szomjas gyökér felissza |
| 4. koszorút fon a súlyos fákyafüst | 12. s zöld lobogással tér újra vissza, |

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 5. s felrebbenő madár fenn sírdogál! | 13. törvény szerint! s oly szörnyű, szörnyű így, |
| 6. A lélek oly ijedt és lebbenő, | 14. mi egy világ volt, kétfelé kering! |
| 7. akár a hús, könnyűszárnyú felleg, | 15. vagy bölcs talán? a holttest tudja itt. |
| 8. melyre forró csillagok lehelnek. | 16. Órizd Uram, a lélek útjait. |

(1937)

A cím kifejezései mint 'információs' bázisok

„Az emberi gondolkodás sokféle aspektussal, több dimenzióban működik. ...A feladatunk az, hogy olyan információs forrást hozzunk létre, amely képes a különbségek áthidalására.”³ Az értelmezésünkhöz használt „virtuális” hipertext rendszerünk alapját két alapvető információs forrás képezte: a magyar líra klasszikusainak művei CD-ROM-on⁴ és a Radnóti összes verséből kialakított interaktív konkordancia⁵. (Hogy Radnóti mennyire ismerte és értette kortársait és a magyar líra klasszikusait, jól példázzák tanulmányai Balassi („Balassa”) Bálintról, Berzsenyi Dánielről, valamint Babits, Kassák, József Attila verseiről, stb.⁶).

Kiindulásként a Radnóti-vers címének befogadásához két olyan 'navigációs bázis' állt rendelkezésünkre, amelyekből kiindulva szabadon 'közlekedhettünk' a hipertext rendszer egyes elemei között. Ezek segítettek abban, hogy a szavak jelentését minél mélyebben megérthessük, és azok között sokrétű kapcsolatokat építhessünk ki. Így szélesebb horizonton történhetett meg a vers címének befogadása.

Az említett két 'navigációs bázis': két morféma, az ÉNEK és a HALÁL. A cím-ben előforduló két szó az alapja, kiindulási pontja tehát további vizsgálódásainknak. A szavakhoz kötődő gazdag információs tartalom, asszociációs környezet miatt maguk is önálló információs forrást képeznek.

Először az ÉNEK szó előfordulásait kerestük a magyar líra klasszikusainak költészetében. Azt láthatjuk, hogy az Értelmező kéziszótárban található 6 jelentése közül több jelenik meg itt. Ezek közül a 'költmény' jelentés (5. jelentés) áll legközelebb az általunk értelmezett vershez. Vizsgálódásaink tanúsága szerint a XX. században megnő az ének szó gyakorisága a versek címében és szövegében. A példák mutatják, hogy nem véletlenül alkalmazza Radnóti is ezt a szót⁷. Ő is, mint Nyugatos kortársai, visszahozzák a régi századok hangulatát ezzel, és a modernségben így lesznek hagyományörzők. Az ének szóban benne él az emberi hanggal megszólaltatott szöveges zene (1. jelentés), a dallam, amely kísérője volt a régi költeményeknek (eredetileg éneklésre szánt költői mű, 3. jelentés). Jelen esetben a témához is illik a 'zsoltáros' hangulat. A siratóének jelentés pedig kifejezetten találó a versszituációhoz. (Megjegyezzük, hogy az ének szó 4. jelentése, amely a XIX. században született számos költeményben megtalálható – elbeszélő költemény nagyobb egysége, fejezete – nem tartozik témánkhoz, és az ének szó egyéb, zenével kapcsolatos jelentése sem.)

'Navigációnk' során közeledtünk Radnóti költészetéhez, s feltérképeztük az ÉNEK mint vershangulatot meghatározó „műfaj” jelenlétét nála. A címben az ÉNEK szónak tulajdonítottunk nagyobb jelentőséget, egyrészt mert a szó versbeli előfordulási helye folytán kiindulópontot képez a vers befogadásához („első intencióként”), de azért is, mert magában hordozza a halottsiratás liturgiáját is. Ez utóbbi vonatkozása pedig már asszociatív kapcsolatot épít fel másik 'navigációs bázisunkkal', a HALÁL szóval.

Meghatározó szerepe van a HALÁL szónak is, nemcsak azért, mert konkrétan a versszituációhoz tartozik, és versbeli előfordulási helye meghatározza, irányítja az ÉNEK szóból kiinduló asszociációs folyamatot, hanem mert ez hordozza a filozófiai gondolatokat is a versben.

A HALÁL szó Radnóti életében és költészetében megkülönböztetett helyet foglal el. Születésének körülményei, felnőtt korában a század „ordas” eszméi korán megismertették vele a félelmet és a halált, ezt az emberi nem sorsát behatároló és meghatározó irreverzibilis tényt. Költeményeiben az interaktív konkordancia segítségével vizsgáltuk meg a szó gyakoriságát, és azt találtuk, hogy költészetében az első kötettől kezdve kísérőjelenség a szerelem és a természetélmény mellett az elmúlás gondolata⁸.

A cím tehát *Ének a halálról*, az alcímmel együttesen fejezi ki Radnóti költői szándékát: olyan rekviemet akar írni a barát, Kosztolányi temetésére, amely egyben filozofikus elmélkedés is a lét és nemlét kérdéséről. A költő máskor is írt a halálról.

Néhány kiragadott példa:

- a *Lábadozó szél* című kötetben (1933) szerepel a *John Love*, testvérem című költemény; ebben megszólítja az eltávozót, egynek érzi magát vele;
- a *Meredek út* című kötetben (1938) található az *Elégia Juhász Gyula halálára*;
- a posztumusz kötetben (*Tajtékos ég*, 1946) szerepel a *Csak csont és bőr és fájdalom* című vers, *Babits Mihály halálára* alcímmel; ebben megjeleníti a nagyon beteg embert és művészt.

A most értelmezett vershez azonban egyik sem hasonló.

A versszöveg befogadásának lépései

A versszöveg befogadásához több lépésben jutottunk el.

a) Szomorú helyzetképpel kezdődik a vers. Az első versmondatban (1-2. sor) a lírai én kívülről szemléli a tájat. A két sor, mint egy gyászzenében az első hangütések, megadják az alaphangulatot.

b) A befogadó tudatosítja magában, appercipiálja az évszakot, az őszt, és az azzal járó szítáló ködöt (1. sor).

c) A határozók utalhatnak egy megszokott napszakra (2. sor), de szövegösszefüggésében, a temetői helyzet különlegességét érezve valamilyen sokat sejtető jelentés is társul hozzájuk. Ezt a két szintagma közötti ellentét is fokozza: 'korán' – 'még' és 'íme' – 'este'. A 'van' és 'lett' igék jelentéstartalma erősíti a többletjelentést, ezek a létigék ugyanis vonatkozhatnak egy napszak kezdetére és végére, de az előző sorban található 'sír felett' kifejezés miatt megnő a jelentésmező, így egy élet kezdetére és végére is gondolhatunk. Vizsgáljuk ezt meg részletesebben; tekintsük a vers első két sorát egy hipertext struktúra kiindulópontjának:

1. A sír felett szítál az őszi köd,
2. korán van még és íme este lett.

Vessük össze ezt egy Radnóti korpuszból származó idézettel; az asszociáció alapja legyen két szó, a 'szítál' és 'köd' szavak⁹:

Már tested sincsen. Angyal vagy talán?
 hiába hagysz itt, visszatérsz, tudom.
 Már tested sincs? rád is szítál a köd
 s megőszíti hajad a homlokod fölött.
Két töredék. 1. 1939

Az idézetből adódó A KÖD IDŐ konceptuális metafora jelentéstartományában a 'korán' és 'este' szavak is metaforikus értelmet kapnak: a 'fiatalság' és 'öregség' fogalmai kapcsolódnak hozzájuk. A 'sír' és 'halál' kapcsolata ezeknél közvetlenebb, bár a Radnóti által felvázolt képbe tökéletesen illik. Egy adalék: Kosztolányi Dezső (1885-1936) 51 éves korában halt meg – élete delén...

d) Az egész sorban a kívülről csak az 'íme' módosító szó utal, deiktikus mozdulatot sejtetve: a költő nekünk mutatja be a situációt, amely ilyen módon kettős optikával szemlélhető. Részben beleilleszkedünk egy őszi délután/este hangulatába, amely alkalmas arra, hogy elgondolkodjunk az élet és a halál kérdéseiben (akár a címre való utalás, akár a metaforikusan felvázolt kép alapján), részben résztvevői vagyunk egy szomorú eseménynek, egy temetésnek (amit az alcím ki is fejez). Befogadásunkban tehát egyszerre éljük meg a költemény-teremtette általános és a konkrét élményeket.

e) A megkezdett alaphelyzetet Radnóti továbbviszi (3-5. sor): „második optikánkon” keresztül az estéhez asszociálhatjuk a sötét eget, a temetéshez a koszorút, a fáklyafüstöt, a halotti énekhez egy madár sírdogálását. Mindezekhez színélmény is járul: 'színezüst'; és egyetlen szóban – 'fáklyafüst' –, amelynek a 'súlyos' jelző expresszív hatást kölcsönöz, egymás mellett, szinesztetikusan jelenik meg a fény, a forróság, és a füstszag. Ha itt még nem váltunk optikát, elképzelhetjük a füsttől felrebbenő madár sírdogálását is a magasban.

Most tekintsük „első optikánkon” keresztül a sorokat:

3. Sötét egünkre lassan színezüst
4. koszorút fon a súlyos fáklyafüst
5. s felrebbenő madár fenn sírdogál!

A kép metaforikus értelemben utalhat az öregedésre – gondoljunk a haj „megőszítésére” és arra, hogy a 'koszorút fon' szerkezet „természetes” folytatása a 'homlokunkra' lenne –, a koszorú a halálra, a 'felrebbenő madár' – galamb? – pedig a lélek eltávozására. A 'sírdogál' ige a megszemélyesítésen túl felidéri bennünk *A megsebzett galamb és a szökőkút* című Apollinaire verset, amelyet Radnóti Miklós fordított¹⁰. Az első világháború elesettjeit sirató francia költő és Radnóti a gyászban „találkoznak”.

Egy eleme azonban még nem tisztázott a fenti képnek. Mi lehet a 'fáklyafüst', amely 'koszorút fon' körénk, azaz metaforikus értelemben megöregít, vagy legalábbis végigkíséri életünket? Kíséreljünk meg kalandozni, „szörfözni” a hipertérben a 'fáklya' szó, mint asszociációs pont mentén. A Radnóti korpusz ez esetben nem segít¹¹, de a magyar líra klasszikusai igen:

De lett érted szívem már lobogó fáklya
Csokonai Vitéz Mihály:
Kedves, drága lélek..., 1792)

A magyar író
"Mint égő fáklya, mely setétben lángol,
S magát megemészttve másoknak világol."
Batsányi János: *A magyar író*, 1820

Ha Juliskám eszembe jut,
Sötétben is látok,
Fényes szeme, fényes lelke
Hint reám világot;
Ha előttem e két fáklya,
Belátok a mennyországba.
Petőfi Sándor:
Te az enyim, én a tied..., 1847

Nem fáklya vagy, éltem:
Vagy te silány gyertya,
Mely csepü-kanócat
Sercegve itatja,
Arany János: *Aj-baj*, 1869

Te vagy a mi törvényes királyunk,
Trónusodnál ünnepelve állunk,
Körülötted miljom s miljom fáklya,
Meggyúlt szíveink lobogó lángja.
Oh tekints ránk, fonséges szabadság!
Petőfi Sándor:
A szabadsághoz, 1848

Egyszerre szálla el
Szivemből, mint kialvó fáklya füstje,
A szenvedély...
Vajda János:
Alfréd regénye. III, 1875

Úgy kél föl bennem, mint nyáreste Holdja,
Úgy lobog, mint a fáklya csodafényben,
Ő az én lelkem lobbantó koboldja.
Ady Endre:
Jehan Rictus strófáiból, 1906

És végül segítségül hívhatjuk Füst Milánt is, a „világot teremtő költőt”¹²:

Az életem javát
sötétben töltöm el,
A mélyen elrejtező, néma férfikort.

E sugallat hűvös. – Mint aki csendes és veszélyes utcán járkal
éjszaka
És abban minden lobogásban volna, – hatvan fáklya tüze ontaná
vad lángjait
A semminek... mert nincs ott senki sem. A szellemek utcája ez!

Füst Milán: Szellemek utcája, 1948

A fáklya tehát az élet metaforája, a lángolás a szenvedélyé, a fáklya füstje pedig a „kialvó” életé.¹³

Utoljára hagytuk azt a költőt, aki talán a leginkább hivatott döntení arról, jól értelmezzük-e Radnóti sorait. Idézzük Kosztolányi Dezsőt:

Emlékszel-e még erre? Lángoló fejjel,
lángoló karral, lángoló lábbal
rohantál az éjszakába, kigyújtva az eget,
gyalog és kocsikon, a találka helyére,
sokkal előbb, mint ő jöhetett volna.
Mégis jobb volt ott. Égni, egyedül is,
mint eleven fáklya. Ott valami érzett

belőle, ígérte, az a jó jövőendő,
mely majd eljön oda, s a semmiség, üresség,
minden, mi körülvevett, az idegen világ is,
ő volt már. Ott volt már az ő távolléte.

Kosztolányi Dezső: Szerelem, 1928

Tudod, ki vagyok én?
Meggyújtom a hajam, lobogva vágatok,
mint eleven fáklya,
rézkampóval vájom ki átkozott szemem,

fölvágom ereim, s az égre szökik föl
piros csobogással
a szörnyű szökőkút.

Kosztolányi Dezső: Egy hang, 1928

A hipertext asszociációs kapcsolatainak rendkívüli erejét mutatja két „rejtett” belső kapcsolat Kosztolányi Dezső és két másik költő sorai között: a *semmiség*, *üresség*, / minden, mi körülvevett, (Kosztolányi) – hatvan fáklya tüze ontaná / vad lángjait / A *semminek* (Füst); az égre szökik föl / *piros csobogással* / a szörnyű szökőkút (Kosztolányi) – itt e / jajgató / szökőkút mellett / ez a galamb is ríva repked / ... / Emlékkel telt meg ím a lelkem / Sír a szökőkút is felettem / ... / Az éj lehull Ó vérző tenger (Apollinaire)

f) A versben megkezdődik a filozofikus töprengés (6-8. sorok). A lélekállapotot kifejező 'ijedt' és 'lebbenő' szavak megszemélyesítik a lelket, és ezzel kifejezik a haláltól való félelmet éppúgy, mint a lélek pillanatnyiságát, megfoghatatlanságát. Két melléknévi igenév, az egyik befejezett, a másik folyamatos alakban, egyszerre láttatja az igei folyamatot és a milyenséget. A következő költői kép olyan hasonlat, amely két soron keresztül folytatódik, gyöngysorszerűen kapcsolódva egymáshoz (7-8. sor). Felfigyelhetünk a többszörös szinesztéziára is, az el-

lentétes jelzőkre: 'hűs' ~ 'forró', az emberben egy temetésen lezajló gyötrődésre, arra a fájdalomra, amelyet az elmúlás okoz bennünk, amely most a barát elvesztésével nagyon is aktuálissá válik. A 'könnyűszárnyú' jelző az ugyanebben a kötetben található Himnusz a békéről című versben hasonló előtaggal jelenik meg, mint a béke jelzője: „könnyüléptü béke”¹⁴, de ugyanez a Radnótira oly jellemző konstrukció előfordul a későbbi *Sem emlék, sem varázslat* című versében is, mint a szív jelzője¹⁵, valamint egy korábbi versében, az árnyék jelzőjeként¹⁶. Mindegyik esetben a megfoghatatlanságot, és a fogalmak távoli asszociációját sejtetve: szív ~ lélek ~ árnyék ~ béke. És ne felejtjük, a 'könnyűszárnyú' jelző ebben a versben a felleg¹⁷ jelzője. A felleg és lélek kapcsolatát külön is érdemes kiemelnünk:

felleg ~ lélek: ijedt, lebbenő, szürke, *mint* a felleg

A lélek oly ijedt és lebbenő,
akár a hűs, könnyűszárnyú felleg,
melyre forró csillagok lehelnek.
Ének a halálról. Kosztolányi
Dezsdő temetésén, 1937

Egy lányka térdrehull, lemezt cserél,
a háta barna, lába még fehér,
a rossz zenén kis lelke fellebeg
s oly szürke, mint ott fönt a fellegek.
Majális, 1944

Ennél valamivel tovább is mehetünk. A *felleg* szónak, és a szemantikailag hozzá kapcsolódó fogalmaknak két alapvető metaforikus értelmezését különíthetjük el Radnóti verseiben: 1. felleg, vihar, ég, menny¹⁸ ~ sors, jelen/jövő; 2. felleg, madár, szárnyalás, szél, ég, menny, csillagok ~ álom, képzelet; lélek; túlvilág, halál; újjászületés.

Néhány idézet az első értelmezésre (felleg, vihar, ég, menny ~ sors, jelen/jövő):

mert takaros csata készül itt, a cifra
szél beszél felőle fennen és a felleg;
jó lesz szerelmed teríteni asszonyodra.
Vihar előtt, 1934

... nem változott
mióta földbetettek semmisen:
akárha élnél, úgy vonul a felleg
s fehér virágban álló fák felől
az illatok éjente útrakelnek.
Elégia Juhász Gyula halálára, 1937

Az alvó házból csöndesen
kijött a feleségem,
egy könnyű felleg úszik épp
fölötte fenn az égen.
Hajnali kert, 1938

Borzas a felleg, az ég tükörét már
fodrozza a szél, a kék tovaszáll.
Felsikító betűt ír alacsony röpüléssel
s készül a fecskemadár.
Nyugtalan őszül, 1941

Még csönd van, csönd, de már a vihar
lehell ...
Negyedik ecloga, 1943

baljós a menny felettem
Sem emlék, sem varázslat, 1944

És néhány idézet a második jelentésre is (felleg, madár, szárnyalás, szél, ég, menny, csillagok ~ álom, képzelet; lélek; túlvilág, halál; újjászületés):

... Négy fal között,
csomós sötétben éltél távol és
nem érdekelt e földi tartomány...
Régóta már csak éjjel, ablakodból
néztél az égre és a fellegek
futása ért a szívedig talán;
Elégia Juhász Gyula halálára, 1937

Nagy szárnyadat borítsd ránk virrasztó éji fel-
leg.
Nem tudhatom ..., 1944

Segíts szabadság,
ó hadd leljem meg végre honnomat!
A csúcsot újra, erdőt, asszonyt és bokrokat,
a lélek szélben égő szárnyait!
Negyedik ecloga, 1943

Majd hirtelenül tovalebben,
nagy szárnyakon úszik az álomi táj;
sodródik a felleges égen ijedten
egy féleleműzte madár,
s a magány szelidebb a szívemben
s rokonabb a halál.

*Álomi táj. Clemens Brentano emlé-
kének, 1943-44*

Megjegyezzük, hogy a két jelentés nem minden esetben választható külön; például Juhász Gyula Éjszakák című versében csillag, sors és lélek „egy világ”.¹⁹

A felsejlő koherens metaforarendszerek egy külön tanulmány tárgyát képezhetik. Számunkra most a második jelentés a fontosabb. A 7-8. sorban a kozmoszt idézik meg a csillagok, a lélekhez hozzátársuló messzeség kifejezőjeként. A csillag azonban mást is jelenthet:

mikor zord úntság lovagol a testen
s a lélek nem tud bízni csillagában,
de gyönyörködni tud még benne.
Babits Mihály: Hadjárat a semmibe. Strófák egy képzelt költeményből, 1913

g) A versmondatt négy és fél soron keresztül a test helyzetét vetíti elénk (9-13. sorok). Két olyan szó is található benne, amely a Radnóti konkordancia szerint a költő egész művészetében kulcsszó: a rög és a gyökér²⁰. Egészen különleges logikája van a sorok egybefonódásának. Emeljük ki a sorokból az összetartozó szavakat: verem – rögök – gyökér. Mind a három szónak a fókuszában a megszemélyesített test „pihen”. A 11. sortól kezdve azonban újra élni kezd a test, előbb szétoszlik az anyaföldben, majd amikor a gyökér felitta, újra visszatér. Más Radnóti versekben is megtalálható ez a gondolat (4. ábra).

A 'hallgatag' és a 'nyugalmas' szavak távoli szinonimikus kapcsolatban állnak egymással. A 'zöld lobogás' színesztetikus jelzős szerkezet az újraéledést, a halálból egy másik testbe visszatérő életet idézi bennünk. Vigaszt nyújthat ez mindazoknak, akik elvesztettek valakit, vagy akik halálközeliségben élnek.

h) A záró szakasz lírai szenvedéllyel (13-16. sorok), kétszeri szóismétléssel döbrent rá a halál visszavonhatatlanságára. Filozófiai rálátás található a 14. sorban: az 'egy világ' áll szemben a kétféle létezéssel (5. ábra). A 'kering' ige a korábban egységes világból szétváló testre és lélekre vonatkozik, jelentésében felidézve a bolygókat, a világmindenséget – azonban a 'keringésnek' lehetséges egy másik, ugyancsak metaforikus értelmezése is:

Mint a madár,
ha nem leli párját
fészke fölött vijjogva kering.
Babits Mihály: Laodameia, 1911

A 'világ' és a 'bölc's' szavak filozófiai háttérrel adnak a soroknak. Külön érdekesége a 16. sornak, hogy a 'lélek útjai' szerkezetéhez hasonló²¹ jelenik meg egy másik Radnóti versben is, mégpedig az egyik legszebb szerelmes versben, a *Levél hitveshez* címűben²². A filozófiai háttér gyönyörű felvázolását adja Bessenyei György a XVIII. századból:

Nap, hold, csillag ragyog kék színén az égnek,
Tele van kincsekkel kebele a földnek.
Érzéssel szedhetsz minden édességet,
Szemlélhedd szemekkel a nagy fényességet.

Egy világ terjedett látásod előtt el,
Ítéld meg, kicsoda parancsol ezekkel.
Van Isten! így kiált belőled a lélek,
Bessenyei György: A lélekről, 1772

Radnótinál azonban borúsabb a kép:

Magosban élek s kémlelek:
körül borul.
Mint hajónak ormán viharban,
villám fényinél
kiált az őr, ha partot látni vél,
úgy vélek én is, mégis partokat és
lélek!
kiáltok fehér hangon én is.

És hangomra fölragyog
és hangom messzehordja
hűvös csillag és hűvös esti szél.
Háborús napló. 2. Kedd este, 1935-36

A himnikusan záródó vers a lélek erejében, örökkévalóságában reménykedik. Ennek 'útjait' – sorsát – vigyázza, ehhez kéri az Úr segítségét. A záró sor emlékeztet több Radnóti-vers befejezésére is.²³ Radnótinak ezek a sorai azt sejtetik, hogy talán hitt a lélekvándorlásban, az újjászületésben – de biztosan hitt a túlvilági létben, a mennyországban. Ezt más verseiből is kiolvashatjuk. Az újrakezdésről szóló idézet döbbenetes erővel kapcsolódik a *Nyolcadik eclogához*:

Úgy írom itt e lassu költeményt,
mint búcsuzó, ki *újra* kezdi éltét,
s ezentúl bottal írja verseit
szálló homokra távol Áfrikában.
Órizz és védj, 1937

De miért épp *bottal* írja verseit?

eljön az ország, amit ígért amaz ifju tanítvány,
 rabbi, ki bétöltötte a törvényt és szavainkat.
 Jöjj hirdetni velem, hogy már közelít az az óra,
 már születőben az ország. Hogy mi a célja az Úrnak, –
 kérdém? lásd az az ország. Útrakelünk, gyere gyűjtsük
 össze a népet, hozd feleséged s mess *botokat* már.
 Vándornak jó társa a *bot*, nézd, add ide azt ott,
 az legyen ott az enyém, mert jobb szeretem, ha göcsörtös.
Nyolcadik ecloga, 1944

Az újjászületés vágya pedig a Negyedik eclogában jelenik meg:

Segíts szabadság,
 ó hadd leljem meg végre honnomat!
 A csúcsot újra, erdőt, asszonyt és bokrokat,
 a lélek szélben égő szárnyait!
 És *megszületni* újra új világra,
 mikor arany gőzök közül vakít
 s új hajnalokra kél a nap világa.
Negyedik ecloga, 1943

Összegzés helyett

„A hipertext lényeges vonása, hogy benne az információtartalom és annak szerkezete, szervezési módja elválaszthatatlan egységet alkot.” (Válas György²⁴)
 Úgy gondoljuk, hogy a hipertext várhatóan az információs társadalom alapvető információ-szervezési módja lesz, érvényességi köre pedig folyamatosan bővül. Ezt szeretnénk ezzel az írásunkkal is bizonyítani.

Jegyzetek:

- ¹ Umberto Eco: Nyitott mű. – Európa K. 1998.
- ² Bár kissé teoretikus kérdésnek tűnik, mégis érdemes kitérnünk néhány szóban arra, mit tekintünk hipertérnek – egy verset, egy verseskötetet, egy adott költő műveit, vagy esetleg egy adott kor összes irodalmi alkotását? Mivel a hipertext talán legfontosabb sajátossága az, hogy asszociatív kapcsolatrendszere az emberi gondolkodás sajátosságait tükrözi, véleményünk szerint célszerű ebből kiindulnunk. Tehát a hipertert alkotó műveknek logikailag összefüggőnek és – lehetőleg – ellentmondásmentesnek, konzisztensnek kell(ene) lenniük. Ebből kiindulva egy költő, író összes művét, vagy ennek egy konzisztens részét célszerű hipertérnek tekintenünk, és a különböző hiperterek kapcsolatrendszerét az egyes művek értelmezése során az ellentmondás-mentesség kritériumát szem előtt tartva kialakítanunk.
- ³ REMZSÓ Tibor: Hipertext és multimédia rendszerek. (kézirat) – MTA SZTAKI, Budapest, 1996.
- ⁴ Verstár. A magyar líra klasszikusai (CD-ROM). – Arcanum Databases, Budapest 1997.
- ⁵ BODA I. Károly-PORKOLÁB Judit: Költői szókészletvizsgálat számítógépes programmal. In: *Iskola-kultúra* 6 (1996) 1, 51-61.
- ⁶ Radnóti Miklós művei. – Szépirodalmi Kiadó, 1976.

- ⁷ Az interaktív konkordancia alapján 34-szer fordul elő az ének szó, ill. különböző alakjai Radnóti összes műveinek szókészletében. Figyelemre méltó, hogy már a Pogány köszöntőben is előfordul (pl. *Erdei ének* valahonnan), és végigkíséri Radnóti egész költészetét (pl. az összegző jellegű „Sem emlék, sem varázslat”-ban is előfordul: „s bár tiltják énekem”).
- ⁸ Az interaktív konkordancia alapján 60-szor fordul elő a *halál* szó, ill. különböző alakjai Radnóti összes műveinek szókészletében.
- ⁹ Még egy további, „belső” asszociációs pont is megfigyelhető az „ősi” és „megőszíti” szavak között.
- ¹⁰ „itt e / jajgató / szökőkút mellett / ez a galamb is ríva repked / ... / Emlékekkel telt meg ím a lelkem / Sír a szökőkút is felettem” (Guillaume Apollinaire: A megsebzett galamb és a szökőkút. Fordította Radnóti Miklós)
- ¹¹ A ’fáklya’ szó még egy helyen fordul elő Radnóti verseiben („fáklya a templom tornya”, Nyolcadik ecloga), de ez esetben más jelentésmezőben.
- ¹² Maga Radnóti ír így Füst Milánról egy 1935 decemberi tanulmányában (Füst Milán. In: *Radnóti Miklós művei*. – Szépirodalmi Kiadó, 1976.)
- ¹³ Természetesen a fáklya nemcsak metaforikus értelemben fordul elő (a talált példákban sem). Egy idézet, amely nagyon közel áll Radnóti elemzett költeményéhez: „Mi lobog az éjben? / A halottas fáklya!” (*Juhász Gyula: Fehér Anna*, 1906)
- ¹⁴ Te tünde fény! futó reménység vagy te, / forgó századoknak ritka éke: / zengő szavakkal s egyre lelkesebben / szóltam hozzád könnyüléptű béke! (*Himnusz a békéről*, 1938)
- ¹⁵ De aki egyszer egy vad hajnalon arra ébred, / hogy minden összeomlott s elindul mint kísértet, / kis holmiját elhagyja s jóformán meztelen, / annak szép, könnyüléptű szívében megterem / az érett és tündő kevésszavú alázat ... (*Sem emlék, sem varázslat*, 1944)
- ¹⁶ Gyöngy pára száll pilládra is, / a szádra szárnyas, könnyütestű árnyék, / hajadban kislányos, hamis / fogócska izgató emléke hál még. (*Éjfél*, 1937)
- ¹⁷ Az interaktív konkordancia alapján 13-szor fordul elő a *felleg* szó, ill. különböző alakjai Radnóti összes műveinek szókészletében.
- ¹⁸ Az interaktív konkordancia alapján a *meny* és *mennyből* szavak egy helyen fordulnak elő Radnóti összes műveinek szókészletében; az *ég* szó, ill. különböző alakjai ezzel szemben 135-ször (!).
- ¹⁹ Mikor a kéklő éjszakába nézek / És álmodik a vergődő világ, /Úgy érzem én, hogy minden könny és lélek, / Az éj, az asszony, álmom és virág. // És régi táncok ütemére dobban / Fájó szívem és eltűnt arcokon / Méláz a lelkem és érzem titokban, / Hogy csillag, sors és lélek egy rokon. (*Juhász Gyula: Éjszakák*, 1908)
- ²⁰ Az interaktív konkordancia alapján 15-ször fordul elő a *gyökér*, és 4-szer a *rög* szó, ill. különböző alakjai Radnóti összes műveinek szókészletében. A *gyökér* szó jelentőségét azonban mutatja, hogy Radnóti egy költeményében nyolcszor (!) fordul elő - a költemény címe maga is *Gyökér*, amellyel a költő azonosul: „gyökér vagyok magam is most” (1944).
- ²¹ A szerkezet megjelenik József Attilánál is: „A csöndes hajnali égről szeliden száll szét a Holdsugára; mintha valami eltévedt, kósza lélek küldené sóhaját ismeretlen útja felé.” (*József Attila: Hajnali vers kedvesemnek*, 1922)
- ²² „megjártam érted én a lélek hosszát” (*Levél a hitveshez*, 1944)
- ²³ például: „Ó, tarts ki addig lélek, védekezz!” (*Himnusz a békéről*, 1938); „Nagy szárnyadat borítsd ránk virrasztó éji felleg.” (*Nem tudhatom*, 1944)
- ²⁴ VÁLAS György: A hipertext koncepció megvalósítása: a megértett problémák. – Tudományos és Műszaki Tájékoztatás (1992) 2.

Uzonyi Pál (Budapest)
Multimédia felső fokon

Lassan nem fogunk tudni olyan ismeretterületet említeni, amelyet ne próbáltak volna a multimédia eszközeivel is megközelíteni. Az idegen nyelvek tanulása az elsők között vonzotta magára a multimédia-fejlesztők érdeklődését (vö. pl. Rüschoff 1992). Ugyanakkor a haladó szintű nyelvtanulás olyan kombinálása a nyelvtudományi és irodalomtudományi ismeretekkel, amely a nem-anyanyelvi nyelvszakos egyetemisták és főiskolások által elsajátítandó ismeretegyüttest jellemzi, korántsem vált tipikus CD-műfajjá. Nem kell hivatásos közgazdásznak lenni ahhoz, hogy a megcélzott vevőkör nagyságát, pénztárcájának átlagos vastagságát, a befektetett munkát és pénzt egymásra vetítve belássuk, mennyire kockázatos tisztán vállalkozási alapon árut csinálni ezekből az ismeretekből. Úgy tűnik, ilyen szoftverek előállítása csak pályázati pénzek és esetleges egyéb, vissza nem térítendő finanszírozási módok igénybe vételével valósítható meg napjainkban.

Valószínűleg a *Deutsch – immer höher*¹ c. CD-ROM-ot sem lett volna hajlandó megjelentetni egy kiadó sem, ha nem sikerült volna két különböző forrásból is támogatást szerezni hozzá. A támogatást a Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázat és a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány nyújtotta, így a múlt év végén az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelenhetett az említett mű, amelynek szerzői szinte kivétel nélkül az ELTE oktatói vagy külső óraadói.

A menüvezérelt programcsomag három fő része: német mint idegen nyelv (*Deutsch als Fremdsprache*), nyelvészet (*Linguistik*) és irodalom (*Literatur*). Az első rész neve alapján egyesek azt gondolhatják, hogy ebben a tanár szakos hallgatóknak szánt metodikai tananyag található. Igaz, hogy az e részen belül választható számos téma egyike (Schule) többek közt erre is kitér, a modul egésze azonban nem ezt, hanem a nem német anyanyelvű hallgatók nyelvi képzését célozza, pontosabban mindazokét, akik erős középhaladó vagy haladó nyelvtudásukat kívánják még magasabb szintre emelni – ahogy a cím is sugallja: immer höher, azaz egyre magasabbra. A csomagnak ez az egyetlen modulja – nagyságát és jellegét tekintve – önmagában is kitesz egy külön nyelvoktató CD-re való anyagot.

A *Német mint idegen nyelv* modul almenüje négy választási lehetőséget kínál: szókincs (Wortschatz), hallás utáni beszédértés (Hörverständnis), olvasott szöveg értése (Leseverständnis), valamint nyelvtan (Grammatik). Az első három rész összeállítói Somló Katalin és Lakos Gábor, a negyediké Tamássyné Bíró Magda. A tematika szerteágazó, tartalmazza a hagyományos társalgási témakörök legtöbbszörét, még ha nem mindig közvetlenül a hagyományos címeket viselik is a választható témák; az *Essen* cím pl. elég direkt módon közli, hogy az étkezés témaköréről van szó, a *Wald* (erdő) cím viszont önmagában még nem árulja el, hogy az adott lecke az erdőn kívül a környezetvédelem témáját is feldolgozza. Vannak persze olyan témák is a kínálatban, amelyek csak indirekt módon kapcsolódnak az egyik vagy másik nyelvvizsga-témához, ami felső fokon, illetve a nyelvszakosok

beszédgyakorlati és stílusgyakorlati óráin megszokott dolog – mert hiszen ez a modul elsősorban az ilyen órák funkcióját próbálja ellátni az önálló tanulás kerekein belül. Nem feledkezhetünk meg azonban egy másik tantárgyról, az országismeretről sem, amikor ennek a modulnak a tantervi pandanjait sorra vesszük. A *Große Politik* c. lecke pl. a német nyelvű országok politikai rendszereit is ismerteti. A modul 4. alpontja, a nyelvtan, szintén önálló tantárgyként jelenik meg nem egy intézmény német szakjának curriculumában, a nyelvészettől elkülönülő gyakorlati nyelvtan formájában.

A hallás utáni értést gyakoroltató rész leckéi hangfelvételeket és ezekhez kapcsolódó feladatokat tartalmaznak, de ezekben a leckékben is találunk egyéb jellegű gyakorlatokat. A hangfelvételek írott változata bármikor kérhető, de ilyenkor mindig megjelenik egy figyelmeztető felirat, hogy ebben a modulban a hallás, nem pedig az olvasás utáni értést kell elsősorban gyakorolni. Ebben a részben van egy különleges lecke is, a *Detektivschule*. Ez egy régi terv megvalósulása az eredetileg tervezettől némileg eltérő környezetben és formában (vö. Uzonyi 1993 és 1998). Ebben a leckében a gép 60 szövegrészletből egy millió többé-kevésbé különböző szöveget tud generálni, méghozzá ezek hangosításával együtt. Az egyes részletekhez az értést ellenőrző gyakorlatok kapcsolódnak, továbbá olyan képek, amelyek legalább jelzésszerűen illusztrálják az adott rész tartalmát.

Kihasználva a multimédia nyújtotta lehetőségeket, olyan anyagrészeket is tettünk az első modulba, amelyek videóklipekként lejátszhatók. A Sissiről, azaz Erzsébet királynéről szóló kisfilmet magyar vonatkozása miatt is érdemesnek találtuk rátenni a CD-re.

Az egy CD-re vehető információk mennyisége nagy, de behatárolt. Ezt a határt úgy próbáltuk meg a végtelen felé közelíteni, hogy egyes leckék végére Internet-címeket tettünk, ahonnan elindulva a témához illő, további német nyelvű információk szerezhetők. Elég rákattintani az általunk beírt címre, és – amennyiben az adott gép csatlakoztatva van a világhálózathoz – máris beindul a böngésző.

A nyelvtani gyakorlatok felölelik az alaktan és mondattan minden lényegesebb területét. A nyelvnek ez az a része, amely már a számítógépes nyelvoktatás kezdeteitől fogva kézenfekvő módon megjelenik a gyakorló és tesztprogramokban. Alsóbb korosztályok számára készültek és készülnek játékos megoldások is – a német szakos kollégák közül egyesek talán még emlékeznek a HT-School-Computerre írt, *Wortjagd* nevű programunkra (vö. Uzonyi 1984) –, de ezen a szinten ezt fölösleges lenne erőltetni. Az egyetlen „lazító” multimédiás szolgáltatás, amit a gyakorlást netalán egyhangúnak találó felhasználónak kínálunk, egy be-kikapcsolható, kellemes zenei aláfestés.

Vannak persze olyan játékok is, amelyeket elsősorban nem gyermekek játszanak; ilyen például a póker. Jó néhány éve egy, pókert szimuláló, haladó szókinszfejlesztő programot is készítettünk, *SPOKER* elnevezéssel (vö. Uzonyi 1991). A hasznos kikapcsolódás lehetőségét felkínálандó, ezt a programot is fel-

tettük a CD-re (igaz, nem sikerült megoldani a menüből való indítást, ezért ki kell lépni a főprogramból, ha el akarjuk indítani). A *SPOKER* mellett egy másik DOS-os program is felkerült a lemezre: a *Satzbau* kevésbé játékos, viszont a haladó felhasználónak azáltal is érdekessé válhat, hogy az összeállítandó mondatokat a gép generálja, és a mondatgenerálás itt alkalmazott technikája kideríthető a program használata során (a részletekről vö. Uzonyi 1986 és 1989).

A nyelvészeti modul négy részből áll: nyelvtörténet és nyelvváltozatok (*Geschichte und Varietäten*), amelyet Tóth Ákos állított össze, továbbá fonetika és fonológia, morfológia, szintaxis. Az utóbbi három lényegében a saját összeállításom, illetve a morfológiai részben segítségemre volt Varga Éva is. A multimédia lehetőségeit nem minden részben lehetett jól kihasználni, de csak emiatt nem akartunk semmit kihagyni az általunk alapvetőnek tartott részterületek közül. A nyelvtörténeti részben számos térkép (kitöltendő vaktérkép is) és egyéb ábra van, a hangtani részben pedig hangfelvételek, ábrák, illetve egy rajzfilmszerű animáció is.

Az irodalmi modul összeállítói Balogh András és Kis Edina. Az irodalomtörténet 16 fejezetben van dióhéjban összefoglalva. A gördíthető szövegekben aláhúzás jelöli azokat a helyeket, amelyekre kattintva képek vagy szemelvények jelennek meg. Ez utóbbiak közvetlenül is elérhetők a *Lektüren* menüpontból. Az irodalomtörténeten kívül a stilisztika és poétika is választható az irodalmi modul menüjében. Ezeket követi harmadikként a már említett *Lektüren*, vagyis olvasmányokat tartalmazó rész, több mint 40 verssel és prózarészlettel. A versek egy része meg is hallgatható német előadóművészek tolmácsolásában, sőt, vannak zenés számok is, mint pl. a *Bicska Maxi*.

Az irodalmi modulnak is van gyakorló része, amely a többi gyakorló részhez hasonlóan a fejlesztő keretként szolgáló Toolbook lehetőségeihez igazodik, vagyis drag-and-drop, feleletválasztás, egymáshoz rendelés, kakukktolás és még néhány egyéb. Persze a stimulus itt is lehet kép vagy hangzó anyag, illetve a várható rossz válaszokhoz itt is kapcsolható szöveges visszajelzés, hibaelemzés.

Bármelyik modulból hívható a szószedet, amelyet Dávid Gábor Csaba állított össze a leckeszövegek alapján. A szószedet készítésénél nem vettük figyelembe az irodalmi részhez tartozó olvasmányokat, a nyelvészeti chrestomathiában szereplő műveket, és nincsenek felvéve azok a szavak sem, amelyek az első modul szövegeiben „hotword”-ökként ki vannak jelölve, jelezve, hogy ezek magyar ekvivalensei rákattintással kérhetők.

Reméljük, egyre több hallgató és oktató kolléga fogja úgy találni, hogy gazdag és jól hasznosítható ismeretanyag került a *Deutsch – immer höher* lemezére, és ha ez így lenne, erősödhetne az a reményünk is, hogy a jövőben mások, más szakokon is kedvet – és pénzt – kapnak hasonló tananyagok összeállítására.

Jegyzetek:

- ¹ UZONYI Pál (szerk.): Deutsch – immer höher. Német multimédia tananyag haladóknak. CD-ROM. Akadémia Kiadó, Budapest 1999.

Irodalomjegyzék:

RÜSCHOFF, Bernd: Fremdsprachenlernen mit interaktiven multi-medialen Hilfsmitteln. In: *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch - Konzepte und Materialien*. Heft 3/1992 (Computerunterstütztes Lernen). Hg.: Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, in Kooperation mit dem Goethe-Institut, München 1992, 98-103.

UZONYI Pál:

- A számítógépes nyelvi oktatóprogramok néhány típusáról – AV KOMMUNIKÁCIÓ, 28. évf. 3-4. sz., 1991, 130-132.
- Audiovizuális CALL – jelen és jövő. In: *A III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* (Miskolc, 1993. ápr. 2-3.) anyaga. (Szerk.: Klaudy K.), Miskolc, 1993, 457-460.
- Combinatorial phrase-generation: a new dimension for CALL. In: *Linguistics and Methodology in Computer Assisted Language Learning* (ed. by István Kecskés and Ferenc Papp), Budapest, 1986, 150-153.
- Computereinsatz in der Ausbildung von DaF-Lehrern. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Günter Kühn* (szerk.): *Computerunterstütztes Deutschlernen von Ausländern für die Berufs- und Arbeitswelt: eine Materialsammlung*. Bertelsmann, Bielefeld, 1998, 113-118.
- Német nyelvi oktatóprogramok és egy magyar képzett szóalakokat elemző program. In: *Számítógép és nyelvoktatás II.*, VEAB értesítője. (Szerk.: Papp Ferenc), Veszprém, 1984, 3-78.
- Speichern von Sätzen und Texten in Computer-Lernprogrammen. In: *Germanistisches Jahrbuch DDR-UVR*, Budapest, 1989, 285-293.

II.

**Nyelvi szimbiózis Kelet-Közép-Európában
a millecentenárium évében**

Csernusné Ortutay Katalin (Veszprém)
Kisebbségi nyelvoktatás a franciaországi Baszkföldön

1. A kétnyelvű oktatás törvényi háttere

A regionális vagy kisebbségi nyelvek oktatását Franciaországban több nyelv-törvény is szabályozza, a huszadik század közepén, 1951-ben született az első jelentős törvény, az úgynevezett *Deixonne-törvény*. A törvény lehetővé teszi a regionális nyelvek használatát az oktatás során, heti egy óra fakultatív nyelvóra megtartását az elemi iskolákban. A tanárképző főiskolákon fakultatív kurzusokat vehetnek fel azok a tanárjelöltek, akik valamely regionális nyelvet beszélő körzetben kívánnak dolgozni. De a gimnáziumokban is lehet ezeket a nyelveket tanulni, sőt, fakultatív érettségi vizsgatárgy is lehet egy regionális nyelv ismerete. Az egyetemeken ilyen jellegű tanszékek is alakulhatnak. Az érintett nyelvek: a breton, a baszk, a katalán és az okszitán.

3. cikk: „Minden ezt kérő tanító számára megengedhető, hogy heti egy órában a helyi nyelv olvasásának és írásának alapvető szabályait oktassa és ennek megfelelően kiválasztott irodalmi műveket tanítson. Ez az oktatás fakultatív a tanulók számára.”¹

Ez a törvény, bár a XX. század francia nyelvpolitikájában nagy jelentőségűnek mondható, nem hozott látványos áttörést a regionális nyelvek számára. Ebben minden valószínűség szerint nagy szerepe volt a helyi végrehajtó szerveknek, iskolaigazgatóknak, akik nem nagyon siettek a törvényt végrehajtani. Éppen ezért az ún. *Haby-törvény*, 1975. júliusában újra megerősítette az előbb említett *Deixonne-törvényt*.

12. cikk: „A regionális nyelvek és kultúrák oktatása az iskoláztatás teljes időtartama alatt biztosítható.”²

Az 1982-ben kiadott Savary-körlevél a regionális nyelvek körét kiegészíti a flamanddal. 1984 januárjában megszületik a *Savary-törvény* a felsőoktatásról, amelyben többek között ez áll:

7. cikk: „A felsőoktatás feladata a francia nyelv és a regionális nyelvek és kultúrák gazdagításának és fejlődésének elősegítése. Részt vállal a nemzeti és regionális kulturális örökség tanulmányozásában.”³

Alain Savary, közoktatási miniszter, egyébként valóban sokat tett a regionális nyelvek és kultúrák oktatásáért. Az általa benyújtott törvény megeremtetette az alapját a különböző képzési ciklusok pedagógiai célkitűzéseinek, és három alapelvet is kimondott, amelyeknek alapján a francia állam részt vesz a regionális nyelvek oktatásában.

Ezek a következők:

1. Az állam vállalja a regionális nyelvek és kultúrák oktatásának megszervezését. (Ez először szerepelt hivatalos szövegben.)
2. A regionális nyelvek és kultúrák oktatása a nemzeti közoktatás része.
3. Az oktatás a tanítók és tanulók önkéntességén alapul, a közoktatás koherenciájának tiszteletben tartásával.

A Savary-törvény a kétnyelvű oktatás alapelvét is rögzíti, azaz a francia-kisebbségi nyelv oktatását, és lehetővé teszi olyan programok kidolgozását, amelyek ezt a fajta kétnyelvűséget fejlesztik.

2. A baszk nyelv helyzete Franciaországban

A baszk nyelv, vagy *euskara*, ahogyan a baszkok nevezik nyelvüket, önálló nyelvi szigetet képez Európa nyugati csücskében, hiszen a baszk nem tartozik az indoeurópai nyelvek közé, ugyanakkor Európa egyik legrégebbi nyelve. Eredetéről még ma is vita folyik a nyelvészek körében, egyesek a kaukázusi nyelvekkel való hasonlóságát hangsúlyozzák, de ezek még ma is csak hipotézisek. A Baszkföld hét történelmi tartományból áll, ebből három található Franciaországban, négy pedig Spanyolországban. Három millió lakosa van, ebből 2 750 000 él a spanyol Baszkföldön és mintegy 237 000 Franciaországban. Míg Spanyolországban ezek a tartományok a dinamikusan fejlődő régiók közé tartoznak, addig a francia Baszkföld iparilag fejletlen, elmaradott vidék, amelynek lakossága rohamosan elöregszik, és amelynek legjelentősebb városa, Bayonne, alig negyvenháromezer lakossal rendelkezik. A baszk nyelvnek három változatát beszélik a francia Baszkföld három megyéjében:

- a) a labourdi (nyugati rész)
- b) az alsó-navarrai (középső rész)
- c) a soule-i (keleti rész) dialektusokat.

Ami a nyelv státuszát illeti, Spanyolországban sokkal kedvezőbb a baszk nyelv helyzete, mivel 1975-ben elnyerte a regionális hivatalos nyelvi státuszt, míg Franciaországban csupán a hétköznapi élet nyelve, elsősorban vidéken.

1991-ben végeztek egy felmérést a nyelvhasználattal kapcsolatban, 1200 tizenöt év feletti lakost kérdeztek meg a franciaországi Baszkföldön, melynek alapján megállapították, hogy a 237 000 lakos 55%-a használja a baszk nyelvet, de a beszélők aránya régiók szerint jelentős eltéréseket mutat.

Alsó-Navarra tartományban a legmagasabb a baszk nyelvet jól beszélők aránya, míg a másik két tartományban igen alacsony a számuk, de legalacsonyabb az Atlanti-óceán partvidékén. Az alábbi táblázat szemlélteti a kapott eredményeket:

	Lakosok száma	Kiváló nyelv- ismeret	Gyenge nyelv- ismeret	A baszkul beszélők össz- létszáma	A baszkul nem beszélők száma
Labourd partmenti része	154 500	27 500	38 500	66 000	88 500
Belső-Labourd	32 000	17 500	7 500	25 000	7 000
Alsó-Navarra	34 500	22 500	4 500	27 000	7 500
Soule	16 000	8 700	3 800	12 500	3 500
Baszkföld	237 000	76 200	54 300	130 500	106 500
	100 %	32 %	23 %	55 %	45 %

3. Az IKASTOLA – a baszk tanítási nyelvű iskola

A baszk nyelv, Franciaország többi kisebbségi nyelvével együtt, sokáig pusztulásra ítélt nyelv volt, beszélőinek száma rohamosan csökkent és a francia nyelvpolitika hosszú időn át legfeljebb eltűrte, de semmiképpen sem támogatta a regionális nyelvek fennmaradását. A baszkok viszont ragaszkodtak nyelvükhöz, kultúrájukhoz, és a francia állam adta csekély lehetőséggel élve harcoltak ezek megőrzéséért. Ennek szellemében született meg 1969-ben a SEASKA nevű egyesület, amelynek legfőbb célkitűzése a baszk nyelven folyó oktatás megvalósítása és elterjesztése egész Baszkföldön. Ennek az egyesületnek az égisze alatt alapította a szülők egy maroknyi csoportja az első IKASTOLÁT, azaz az első világi magániskolát, amelynek oktatási nyelve a baszk volt. A mozgalom kiszélesedett és ma már számos IKASTOLA működik Baszkföldön, tanulóiuk száma pedig évről-évre nő. 1982-ig ezek az iskolák kizárólag a szülők és különböző jótévedők adományaiból tartották fenn magukat, ekkor azonban a SEASKA erőteljes kampányba kezdett az iskolák hivatalos elismertetéséért és azért, hogy az állam szubvencionálja ezt az oktatási formát. Savary közoktatási miniszter idején, 1983-ban meg is született a SEASKA és az oktatási minisztérium közötti megállapodás, amelynek értelmében egy millió frankos támogatást kap ez az iskolatípus.

Az IKASTOLA háromszintű oktatási rendszer, amelynek célja kiegyensúlyozott baszk-francia kétnyelvű gyermekek nevelése. Az óvodától a felső tagozatig a nevelés és oktatás nyelve a baszk, de mivel a francia nyelv fokozatosan belép a rendszerbe, a gyermekek semmilyen hátrányt nem szenvednek francia anyanyelvű társaikkal szemben. Néhány adat az IKASTOLÁBA járó gyermekek létszámával kapcsolatban:

	Általános iskola	Felső tagozat	Gimnázium
1996 / 97	1614 tanuló	282 tanuló	69 tanuló
1997 / 98	1242 tanuló	300 tanuló	88 tanuló

A továbbiakban egy konkrét iskola működésének bemutatásával illusztrálom a kisebbségi nyelvoktatás speciális helyzetét Franciaországban.

4. A Biarritzban működő IKASTOLA

Ezt az iskolát 1972-ben alapították, jelenleg 128 tanulója van, az osztályok létszáma átlagosan 15-20 fő. A finanszírozást két forrásból biztosítják: a szülők által fizetett tandíjből és az állami szubvencióból, amelyet a polgármesteri hivatalon keresztül kap az iskola. A francia nyelv oktatása fokozatosan emelkedő óraszámokban történik, az előkészítő osztályban még egyáltalán nincs franciaoktatás, az első osztályban heti 3 óra, a másodikban heti 5 óra és a harmadik és negyedik osztályban heti 8 óra.

Az óvodától a negyedik osztályig végzett osztálytermi megfigyelések alapján pontos képet kaphatunk a baszk nyelv fokozatosan történő elsajátításáról és ennek az oktatási rendszernek a működéséről.

a) Óvodai csoportok

Az óvoda kiscsoportjába 16 két- és hároméves gyermek jár. A gyermekek többsége nem beszél baszkul, viszont az óvónő kizárólag baszk nyelven kommunikál velük, valamint a többi óvónővel is. A gyermekek ebben az időszakban passzív kétnyelvűeknek tekinthetők, mivel értik a baszk nyelvet, de nem beszélnek még ezen a nyelven. Csupán két gyermek beszélt kizárólag baszkul otthon, a családban, legtöbbjük azonban csak az óvodában sajátítja el ezt a nyelvet, mivel otthon franciául beszélnek.

A középső csoportba járó 19 négy- és ötéves gyermek baszk nyelven kommunikál egymással. Egyesek még figyelmeztetik is a másikat, hogy baszkul kell beszélni, ha az véletlenül franciául kezd el egy mondatot. Az óvónők csakis baszk nyelven beszélgetnek egymással a szünetekben, illetve az ebédidő alatt. Néha-nyan még keresgélnek a szavakat, ha franciául akarnak megszólalni, egyértelműen a baszk a domináns nyelvük. Egyébként mindnyájuknak vizsgát kellett tenniük ahhoz, hogy baszk nyelven oktathassanak.

A nagycsoportban, ahova 15 öt- és hatéves gyerek jár, a gyermekek reflexszerűen beszélnek baszkul. Ennek talán az is lehet az oka, hogy otthon több alkalmuk van ezen a nyelven beszélni, mivel több szülő használja otthon ezt a nyelvet. Az iskola rendelkezik egy kizárólag baszk nyelvű könyvtárral is, CD-kel, videó filmekkel, azért, hogy a gyermekeknek minél több alkalmuk legyen a nyelvet használni és jól elsajátítani. Néhány szülő egyébként még esti nyelvtanfolyamra is beiratkozott a gyermek kedvéért, hogy otthon is baszk nyelven tudjanak beszélni. Minden gyermek képes baszk nyelven leírni a keresztnévét és húszig számolni.

b) Iskolai csoportok

Az előkészítő osztályba 6, az első osztályba 15 gyermek jár. Az előkészítősek írni és olvasni tanulnak baszk nyelven, alaposan elsajátítják a nyelv szabályait, és egyáltalán nem tanulnak még franciául. Az iskolai tankönyveik kizárólag baszk nyelven íródtak. Minden nap felolvas egy gyermek egy történetet a többieknek és arról beszélgetnek. A baszk nyelven történő olvasásnak nagy szerep jut, később minden hónapban kötelező egy baszk és egy francia könyvet elolvasni a gyermekeknek. Az első osztályosok már elkezdik a francia nyelv tanulását is, először heti három órában, majd a következő osztályban már heti öt, végül heti nyolc órában tanulnak franciául. A harmadik és negyedik osztályosok két év alatt tanulják meg azt a francia tananyagot, amit a francia iskolákba járó gyermekek három év alatt. Így az oktatás elég feszített ütemben zajlik, a gyermekek kezdetben helyesírási és kiejtési problémákkal küzdenek. A negyedik osztályban vannak olyan tanulók, akik csupán az iskolában hallanak francia szót, mivel teljesen baszk anyanyelvű környezetben élnek. A tanárok ezekben az osztályokban mindnyájan két-nyelvűek, sőt, nem ritkán háromnyelvűek, baszk, francia és spanyol nyelven kommunikálnak. Vannak olyan tanárok is, akik Spanyolországban szereztek diplomát, és csak azért tanultak meg franciául, hogy itt taníthassanak. Ehhez el kell ismertetni a spanyol diplomát, amelyhez viszont francia nyelvű vizsgát kell tenni. Meg kell jegyezni, hogy az IKASTOLÁBAN nemcsak franciául tanulnak a gyermekek, hanem később belép a harmadik, sőt negyedik idegen nyelv is, amely a spanyol és az angol.

5. Kérdőíves felmérés a szülők körében

A szülők körében végzett felmérés arra próbál választ keresni, milyen motivációk alapján íratják be a szülők a gyermekeiket a baszk iskolába, meghatározó-e a szülők származása, és mi a véleményük a kétnyelvűségről.

Húsz kérdőív alapján történt a kiértékelés, a húsz család közül 13 apa és nagypapa volt baszk származású és 14 anya, illetve nagymama. A domináns nyelv a háztartásokban a francia, a szülők egymás között elsősorban franciául beszélnek, ellenben a gyerekhez sokszor felváltva, franciául és baszkul, viszont a gyermekek egymás között sokkal gyakrabban használják a baszk nyelvet. A motivációt felvető kérdésre sok szülő válaszolta azt, hogy meg akarja őrizni a baszk nyelvet és kultúrát, azt szeretnék, hogy a gyermek használja és beszélje ezt a nyelvet, és sokan érveltek az iskola humánusabb szellemisége mellett is. A kétnyelvű oktatást pozitív hatásúnak tartják. A gyermek két nyelven történő oktatásától azt várják, hogy ennek következtében toleránsabb lesz az őt körülvevő világgal szemben, gyorsan és könnyen tanul, és több esélye lesz az életben. A gyökerek megőrzése és a szellemi nyitottság is fontos motivációs tényezőknek számítanak.

A hátrányként azt említették, hogy egy egynyelvű környezetben nem mindig előny a kétnyelvűség, valamint azt, hogy a tanulmányaik folytatásához el kell hagyni a Baszkföldet, mivel baszk nyelven Bordeaux-ban lehet felsőfokú tanulmányokat folytatni.

6. Összegzés

A baszk iskola példájának bemutatásával a francia nyelvpolitika gyakorlati megvalósulását kívántam illusztrálni. A baszk nyelv csupán egyike Franciaország kisebbségi nyelveinek, amelyeknek beszélői különböző formában küzdenek nyelvük és kultúrájuk megőrzéséért. A bretonok is létrehozták a maguk kétnyelvű oktatási hálózatát, az úgynevezett DIWAN-iskolákat, de ugyanez elmondható az okszitánokról is, akik a CALANDRETA-ba küldik gyermeiket. Összesen az 1998-as tanévben 19 334 gyermek járt valamilyen kétnyelvű, francia-kisebbségi nyelvű iskolába egész Franciaországban. Ez a tendencia egyre nő, a legintenzívebb növekedés a breton és az elzászi kétnyelvű iskolákban figyelhető meg.

Franciaország kisebbségei igyekeznek kihasználni a francia nyelvpolitika által nyújtott lehetőségeket, amellyel kapcsolatban mindenképpen meg kell jegyezni, hogy egyértelműen pozitív változások jellemzik az utóbbi években. Franciaország nagyon hosszú idő után végre rádöbbsent arra, hogy a területén élő kisebbségek és ezek nyelve és kultúrája a közös kulturális örökség részei, amelyeknek megőrzése nem csupán e nyelvek beszélőinek feladata. Ha figyelembe vesszük, hogy a huszadik század elején a franciák többsége kétnyelvű volt, azaz valamely kisebbségi nyelven és franciául beszélt, a mai statisztikai adatok sajnos rendkívüli mértékű csökkenést mutatnak. Bár nem mindegyik kisebbségi nyelv helyzete elkeserítő, vannak köztük kihalásra ítélt nyelvek is, mint például a flamand, amelyet egyre kevesebben beszélnek, és nincs kétnyelvű oktatási hálózatuk sem.

A francia kormány ugyan 1999 májusában aláírta a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját, s ez egyértelműen jelezte nyelvpolitikájának megváltozását, a ratifikáció körüli alkotmányos viták még mindig nem tették lehetővé a Charta életbe lépését. Így a kisebbségek számára nem marad más, mint az eddigi törvényi keretek között tovább harcolni nyelvük és kultúrájuk fennmaradásáért.

Jegyzetek:

- ¹ <http://www.culture.gouv.../lang-reg/lang-reg4.htm>
- ² <http://www.culture.gouv.../lang-reg/lang-reg6.htm>
- ³ uo.

Irodalomjegyzék:

- BÁRDOSI Vilmos–KARAKAI Imre: A francia nyelv lexikona. Corvina, Budapest, 1996.
- BOCHMANN, Klaus: Sprachpolitik in der Romania. De Gruyter, Berlin, New York, 1993.
- Communiqués de presse du Premier Ministre: <http://194.2.1.108/PM/071098.htm>, 1998.

- GIORDAN, Henri (eds.): Par les langues de France. Georges Pompidou, Paris, 1984.
- HAGÈGE, Claude: Le français, histoire d'un combat. Éditions Michel Hagège, Paris, 1996.
- JOÓ Rudolf: Nemzetiségek és nemzetiségi kérdés Nyugat-Európában. Kossuth, Budapest, 1977.
- JOÓ Rudolf: Etnikumok és regionalizmus Nyugat-Európában. Gondolat, Budapest, 1988.
- KARSAI László: A nemzetiségi kérdés Franciaországban. Kossuth, Budapest, 1983.
- KREMER, Stéphanie: L'enseignement / apprentissage précoce des langues (mémoire de maîtrise). Besançon, 1998.
- La loi Deixonne: <http://www.culture.gouv.... /lang-reg/lang-reg4.htm>, 1951.
- La loi Savary: <http://www.culture.gouv... /lang-reg/lang-reg6 htm>, 1984.

„Mü za mir”. Nyelvkönyv és nyelvpolitika az 50-es években

„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.” (Szépe 1999: 13.) A fenti idézetből, valamint az előadás címéből következik a választott témánk lényege. *Mü za mir*. ‘Békét akarunk.’ Ez egy mondat fordítása oroszról magyarra. Ez a mondat egy 1952-ben megjelent orosz tankönyv címe. Babos Ernő és Tóvölgyi Henrik nyilvánvaló, hogy nem véletlenül nevezték el könyvüket így, a Rákosi-rendszer kellős közepén. Előadásunk célja: bemutatni a politika direkt ráhatását a nyelvoktatásra, az orosz nyelvoktatásra, amikor az már az egyedül üdvöztető idegen nyelv volt a magyar közoktatásban (1949–1956).

A sikeres agymosás, a szocialista ember formálásának legfontosabb eszköze a jelmondat/lózung volt. Az orosz nyelvet kezdő szinten tanuló minden leckében egy-egy jelmondatot sajátíthatott el. A Szovjetunió hivatalos nyelvéről, az orosz nyelvről lévén szó, jó néhány jelmondat a „nagy testvér” országára és nyelvére, magyar-szovjet kapcsolatokra utalt. Néhány példa magyar nyelvre fordítva: „Éljen a Szovjetunió! Békét akarunk. A Szovjetunió a kommunizmust építi. Sztálingrád – hősváros. Éljen a népek barátsága! Éljenek a kommunizmus építői! Éljenek a világ dolgozó emberei! Éljen május elseje! Magyarország népi demokratikus ország. Mi a szocializmust építjük! Éljen a Magyar Dolgozók Pártja! Az orosz nyelv Lenin és Sztálin nyelve.”

Az idézett jelszavak szellemiségével összhangban vannak a következő példamondatok, szókapcsolatok: „Apa kommunista. Magyarország köztársaság. Rákosi Művek; A kommunizmus építkezésein dolgozunk. Mi szintén a szocializmus építkezésein dolgozunk; népi demokratikus országok; A kongresszuson voltak a bányászok, ők sztahanovisták. MDP Központi Bizottsága; A szovjet kolhozba magyar küldöttek érkeztek; párttitkár; szocialista kötelességvállalás; A Szabad Népből cikk van az újítók kongresszusáról. Az SZKP KB tagjai; A Szovjetunió kormánya.”

A fenti jelszavakból, példamondatokból, szókapcsolatokból érezhető, hogy a Szovjetunió és a szocialista országok munkásai és kolhozparasztjai kongresszusok, politikai nagygyűlések és felvonulások aktív résztvevői voltak. Erről győznek meg különböző tankönyvi szavak: „barátság, bizottság, demokrácia, elvtárs, éljen, felvonulás, gyűlés, haladó, kommunista, kommunizmus, komszomolista, kongresszus, központi, mauzóleum, május 1., párt, polgártárs, politika, Pravda, SZKP, szocialista, szocializmus, titkár, tribün, újság, ünnep.” Az idézett jelszavak, példamondatok, tankönyvi szavak a Szovjetunió, a jaltai szerződés következtében a szovjet blokkba került országok közös, belső frazeológiáját idézik fel.

Más oldalról érdemes feleleveníteni a szocialista tábor külpolitikáját, viszonyát a nagyvilághoz. Ez jelszavak szintjén így néz ki: „A béke legyőzi a háborút! Békét a világnak! Békét akarunk!”

Mi a szerepe ezeknek a jelszavaknak a tudatformálásban? A második világháborút győztesen megvívó szövetségesek között kitört a hidegháború, a fegyverkezési verseny. Ne feledjük, a hidegháborúnak hivatalos deklaráció szinten csak 1992-ben lett vége! (Danyilov 1998: 365) Az ötvenes évek háborús pszichózisát a jelszavakon túl a tanulmányozott tankönyv lexikai anyagával is felidézhetjük: 27 szó kapcsolatos az 50-es évek militarista szellemével. Íme a példatár! Aknavető, ágyú, bombázni, béke, ellenség (враг/неприятель), fasiszta, géppisztoly, géppuska, gyalogság, győzelem, győzni, hadi, hadsereg, harc, harcos, háború, hős, hősváros, lőni, puska, parádé, repülőgép, tank, tüzérség, vezér.

Az 50-es évek jellegzetes jövevényszavai édes anyanyelvünkben a sztahanovista és a kolhoz. A munkásosztály és a vele szövetséges dolgozó parasztság élete jól tükröződik orosz tankönyvünkben mind jelszó, mind lexikai anyag vonatkozásában. Nézzük előbb a jelszavakat: „Dolgozz gyorsan és jól! Elvtársak, gyorsan és jól kell dolgoznunk! A sztahanovista – kultúrember. A sztahanovisták új módon dolgoznak és élnek. Mi mindig teljesítjük és túlteljesítjük a tervet. Az üzem a második otthonod, az üzem becsülete a te becsületed! Aki nem dolgozik, ne is egyék! A kommunista jól dolgozik. Az igazgató a munkáról és az ötéves tervről beszél. A delegátusok és a kolhozparasztok a mezőre mennek. Ez a brigádvezető – öreg kommunista, az a brigádvezető – fiatal kommunista. A szövetkezetekben éljünk új módon! Régen a föld a földbirtokosoké és a kulákoké volt.”

Az idézett jelszavak és példamondatok ismeretében nem meglepő, hogy a tankönyv leggyakrabban ismétlődő szavai között van a *товарищ* 'elvtárs' szó (120). A tankönyvben 13 lexéma van 50-nél magasabb gyakorisággal. Ezek között van a *dolgozni* (77) különböző szóalakban. A munkához, a szocialista módon dolgozó embert jellemző jelszavakon kívül még e témában előforduló szavakat is felsorolhatunk, jelezve előfordulásuk gyakoriságát: üzem (39), munkás (27), munka (24), sztahanovista (23), gép (22), gyár (18), mező (13), újtó (13), brigádvezető (11), kolhoz (11), építkezés (10), teljesíteni (10), kolhozparaszt (9), csatorna (8), elnök (8), munkásnő (8), terv (8), bányász (7), esztergályos (7), norma (7), szövetkezet (7), traktor (7).

A felsorolt jelszavak, szókapcsolatok, szavak az 50-es évek, Sztálin és Rákosi nevével fémjelzett korszak szellemét idézték fel. A szellemidézés nyelvészeti és nyelvoktatási jelentőségét igazán csak akkor érthetjük meg, ha néhány tényyszerűséget felsorolunk.

1. Az általunk ismertetett tankönyv orosz nyelvű szövegeiben, példabeszédekben 660 lexéma és 5271 szövegszó van. Ebből 107 lexémát soroltunk a politikai, ideológiai tartalmat hordozók közé. 107 lexéma – 757 szövegszó. A 757 szövegszó az egész szóanyag 14,2%-a. Sok ez vagy kevés? Döntse el mindenki saját ízlé-

se alapján, ha tudja, hogy a könyvben 104 lexéma fordul elő 10-szer, vagy annál gyakrabban, ez 3519 szövegszó. (Leggyakoribb szavak: *и* (186), *на* (155), *в* (134), *это* (126), *товарищ* (120), *он* (120), *я* (103).

2. A rendszerváltozás óta 1997-ben jelent meg új orosz nyelvkönyv kezdőknek (Vajnai 1997). Az *elvtárs* szó nem található meg benne. Nincs benne a *sztahanovista*, az *újító*, a *brigádvezető*, a *kolhoz*, *kolhozparaszt*, *bányász* és *esztergyáros* sem. A „letűnt” kor divatos szavai közül a következőket találtuk meg: *dolgozni* (21), *munka* (14), *gép/gépkocsi* (11), *mező* (8), *üzem* (10), *terv* (3), *munkás* (2).

3. A jelszavak és a hidegháborús terminológia szavai közül mindössze kettőt találtunk meg az új tankönyvben [*akarni* (31), – mennyi mindent akarhat az ember; *béke/világ* (6)].

„...az oroszoktatás lett a magyar neveléstörténet egyik legnagyobb kudarca; ez a negatív eredmény kihatott az egész iskolai idegennyelv-oktatásra. (Szépe 1999: 16). A kudarcban nagy szerepe volt – ezt szerettük volna bizonyítani – a politikának, nyelvpolitikának. Az 50-es években az orosz nyelv nem az emberek közötti kommunikáció, nem a kultúrák találkozásának eszköze, hanem a „béke és haladás világnyelve” volt.

Irodalomjegyzék:

- SZÉPE György: Magyarország nyelvpolitikája és a kutatás. In: *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. I. Szombathely, 1999.
- BABOS Ernő-TÓVÖLCYI Henrik: *Orosz nyelvkönyv I. Második javított kiadás*. Magyar-Szovjet Társaság, Budapest, 1953.
- DANYILOV, A. A.-KOSZULINA, L. G.: *Isztorija Roszzii. XX. vek. Proszvescsenije*, Moszkva, 1998.
- HESSZ Tibor-VAJNAI János: *Orosz nyelv kezdőknek*. Szekszárd, 1997.

Die Geschichte der deutschen Sprache als Geschichte sprachpolitischer Eingriffe betrachtet

Ich beginne mit der Behandlung zweier Probleme, die sich erst bei der Ausarbeitung des Vortrages ergeben haben, so dass auch meine Ankündigung eine gewisse Abänderung erfuhr.

Da ist zunächst ein terminologisches Problem: Es steckt in der unterschiedlichen Wortbildung und inhaltlichen Definition von „Sprachpolitik“ und „Sprachenpolitik“. Ich zitiere deshalb zwei Definitionen von Ulrich Ammon aus „Metzler Lexikon Sprache“ (hg. von Helmut Glück):

Sprachenpolitik: „Im Dt.terminol. unterschieden von Sprachpolitik. Während sich Sprachpolitik auf polit. Maßnahmen innerhalb einer Einzelspr. bezieht (z.B. das Verbot bestimmter Wörter), richtet sich Sprachenpolitik auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Spr. Strenggenommen machen alle Staaten (oder sogar alle dazu fähigen Gemeinwesen) S., z.B. indem sie entscheiden, in welchen Spr. sie kommunizieren, welche sie in ihren Bildungssituationen lernen lassen usw., wenn auch diese Entscheidungen zumeist nicht S. genannt werden (fakt. gegenüber deklarerter S.). Besonders deutlich wird S. in multilingualen Staaten, auch gegenüber sprachlichen Minderheiten, und in intern. Organisationen. Während früher in multilingualen Staaten, v.a. auch in Einwandererländern, die Neigung bestand, die Minderheiten an die Mehrheiten zu assimilieren, ist die heutige Politik mitunter toleranter (Politik des Multilingualismus). Dabei spielen sowohl humanitäre als auch ökonom. Motive eine Rolle: Einwanderersprachen, die erhalten bleiben, müssen nicht mehr durch teuren FU vermittelt werden. Die meisten größeren Länder oder Sprachgemeinschaften versuchen, ihre Spr. im Ausland oder unter anderen Sprachgemeinschaften zu verbreiten (Sprachverbreitungspolitik). Dabei helfen oft spezif. Institutionen, die zwar zumeist parteipolit. unabhängig sind, aber von der Regierung des betreffenden Landes maßgeblich finanziell unterstützt werden (z.B. *British Council* in Grossbritannien, *Alliance française* in Frankreich, *Goethe-Institut* und *DAAD* (Dt. Akadem. Austauschdienst) in Deutschland.“

Sprachpolitik: „Im Gegensatz zu Sprachenpolitik auf eine einzelne Spr. gerichtet, ihre Wörter und Formen und deren Verwendung. S. versuchte v.a., durch Verbot oder Vorschriften bestimmter Wörter und Wendungen das Bewusstsein der Sprecher zu beeinflussen; sog. Sprachlenkung. Dies setzt eine entsprechende weitreichende Macht voraus (totalitäre Systeme, Kriegsrecht, Kontrolle des Sprachgebrauchs in bestimmten Domänen). In krit. Absicht ist dieser Versuch eines totalitären Systems lit. dargestellt in G. Orwells Roman „1984“ am Beispiel von *Newspeak*, einer gezielt derart reduzierten Sprache, dass sie die Kritik der bestehenden Verhältnisse ausschließt. Die Verwirklichung solcher Pläne dürfte in Wirklichkeit ausgeschlossen sein. Überhaupt war S. in Wirklichkeit zumeist nicht in gewünschtem Maße erfolgreich, zumindest nicht in der Beeinflussung des Denkens, weil einerseits nur der öffentliche Sprachgebrauch wirksam kontrolliert werden kann und andererseits die Denkmöglichkeiten nicht strikt an den Gebrauch bestimmter Wörter und Wendungen gebunden sind. Eine gewisse Wirkung ist allerdings zumeist anzunehmen, wenn auch ihr empir. Nachweis jeweils schwierig ist. In Form von Anredevorschriften, Tabuisierungen und dergl. gibt es S. schon lange; ihre systematische Entwicklung hängt jedoch mit der Entstehung des staatl. Propagandawesens und moderner Massenkommunikationsmittel zusammen. In der Zeit der Weltkriege, des Faschismus, Nationalsozialismus, Stalinismus und des Kalten Krieges nach 1945 blühte die S.“

Eine saubere Trennung ist nicht möglich, wie auch der Artikel von Harald Haarmann im Handbuch für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 3.2, von 1988 zeigt: „Sprachen- und Sprachpolitik“ heißt sein Artikel. Er versucht zwar eine Trennung der beiden Begriffe durchzuhalten, spricht außerdem mehr über Sprachenpolitik – seine beiden Beispielländer sind Frankreich und die Sowjetunion – hier wird die Problematik der Schnelllebigkeit deutlich! –, aber sein abgeleitetes Adjektiv heißt immer „sprachpolitisch.“ Ich will versuchen, die Begriffe sauber zu trennen, aber da ich über die Verhältnisse in Deutschland rede, geht es primär um Sprachpolitik; jedoch möchte ich sprachpolitische Implikationen, die auch ein Land wie Deutschland hat – mindestens zwei Minderheiten (Sorben und Dänen), Gastarbeiter, Asylanten –, nicht ausklammern, weil ich glaube, dass wir (Ungarn und Deutsche) hier voneinander lernen können - und sei es von den Fehlern, die jeder der beiden Staaten gemacht hat! Sodann erwies es sich als sinnvoll, nicht konsequent dem Zeitablauf zu folgen, sondern den Vortrag 1. nach Problembereichen, die in den Definitionen angesprochen wurden, und 2. nach Domänen der Sprachpolitik zu ordnen.

1. Sprachlenkung

- 1a) Über gesellschaftliche Normen des Umgangs:
Anrede: Noch heute lehren „Benimmbücher“ die Regeln des Duzens und Siezens, die Verwendung von Titeln, die Formen der Anrede in Briefen, amtlichen Schreiben und Reden. Von hier führt der Weg direkt zur feministischen Sprachkritik: „Die Frau ist immer mitgemeint, wird aber explizit nicht genannt.“
- 1b) Sprachpolitik im Kaiserreich:
Purismus: Beseitigung von Fremdwörtern in der Amtssprache, z.B. bei der Post: Postkarte < Correspondenzkarte, Fernsprecher und Telefon (und Buch!) bis in jüngere Zeit: Rundfunk < Radio, Fernsehen < Television. Bei der Bahn: Bahnsteig < Perron, Fahrkarte < Billet, Abteil < Coupe; Orthographiereform (Ausnahme: Thron!); Deutsche Schreibschrift (= Sütterlin-Schrift); Druckschrift: Fraktur vs. Antiqua. Letztere setzte sich mit den Setzmaschinen durch.
- 1c) Sprachpolitik im Nationalsozialismus:
Echte Sprachlenkung über Reichsschrifttumskammer, Vor-Zensur aller Presseorgane und Nachrichten. Schon über die Texte der Agenturen wurde Inhalt und Stil vorgegeben. Typisch sind die brutalen Euphemismen: *Endlösung*, früher schon *Konzentrationslager*, dann vor allem im Kriege *heldenhafte Abwehrschlacht*, *Frontbegradigung*. Aküfi: NSDAP, NSV, NSKK

usw. mit NS -, DAF (statt Gewerkschaft), KdF, HJ – aber Jungvolk, BDM – aber Jungmädels.

Hier setzt die Kritik des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, der gern NSDSV geworden wäre, ein. Besonders kritisch war er gegenüber dem Fremdwortgebrauch der Nationalsozialisten. Deshalb Verbot 1941! Die Fremdwortpolitik der NS ist besonders interessant, da hier die Brüchigkeit der Ideologie deutlich wird: Propaganda +, Hetze -, fanatisch +, eifernd -. Andererseits werden für die Gegner viele Fremdwörter gebraucht: Plutokraten, Bolschewisten, (schwächliche, bleiche, blasse o.ä.) Demokraten.

1d) In der ehemaligen DDR:

Entgegen allen Erwartungen gab es keine grundsätzliche Auseinanderentwicklung zwischen den Sprachen der beiden deutschen Staaten. Dies ist meine persönliche Erfahrung von Besuchen – und findet jetzt Bestätigung durch wissenschaftliche Untersuchungen nach der Wende. Probleme bestehen letztlich nicht sprachlich, sondern gesellschaftlich/politisch. Viele Termini fielen weg, weil die Sache wegfiel, die Wörter blieben aber im Bewußtsein (z.T. wohl auch über Literatur) erhalten: Privatpatient, Privatpension, Privatwirtschaft, Studienrat, Studiendirektor, und konnten ab 1990 wieder aktiviert werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Geschichte des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache: Wie viele andere sprachwissenschaftliche Publikationen durchaus gedacht als ideologisches Werkzeug zur Veränderung des Bewusstseins der Leser, die man sich wiederum als Multiplikatoren (Lehrer!) vorstellen muß, war trotzdem von zwei Sprachen in den einzelnen Artikeln nichts zu spüren. Erst mit Bd. 4 (fertiggestellt 1975) wird expressis verbis zwischen der sozialistischen und der imperialistischen Sprache in den beiden deutschen Staaten unterschieden. Damit wird auch hier deutlich, dass letztlich die aktuelle Politik die sprachpolitischen Entscheidungen bestimmt: Mauerbau 1961, und sehr viel später schlägt die Aufgabe der Wiedervereinigungspolitik durch!

Jüngere Untersuchungen widmen sich den Sprachen der einzelnen Organisationen, vor allem natürlich der Stasi, der Wirtschaft, der Print-Medien.

1e) In der Bundesrepublik:

Typisch sind schon die gegenseitigen Bezeichnungen: „sog. DDR - Sowjetzone - Zone - Mittel-/Ostdeutschland“; umgekehrt „BRD - ursprünglich im Westen nicht gebraucht – Westdeutschland“, im Westen

auch oft „Deutschland“. Heute beginnt eine neue Diskussion: „neue Bundesländer - Ostdeutschland/Mitteldeutschland.“

Viele Euphemismen im Zusammenhang mit der Atomenergie: Kernenergie, Entsorgungspark, Castor-Transporte; mit der Wiedervereinigung (schon dieses Wort ist umstritten!): abwickeln, stilllegen, Privatisierung.

Ein Problem – das gilt aber für ganz Deutschland – besteht in der unbedachten, unüberlegten Weiternutzung sog. belasteter, d.h. durch den Nationalsozialismus diskreditierter Wörter. Als Beispiel diene ein kritischer Artikel aus der Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. April 1998 zum *Tag des Buches*:

Kleinod des Geistes

Achtung, Leser: Heute ist wieder Tag des Buches

Der Tag ist befohlen. Ein Reichsminister a.D. hat ihn erfunden, der Reichsminister des Innern hat ihn auf dem Verordnungswege sanktioniert, eine konstituierende Versammlung hat im Januar die Organisation in Angriff genommen, über hundert deutsche Verbände aller Berufe, aller Parteien sind am Werk. Die Kundgebungen stehen fest und die einzelnen Städte, denen die Exekutive anvertraut ist, überlegen in einem gewissen unwilligen Fieber, was anzustellen sei: an Feiern, Reden, Ständen, Plakaten, Handzetteln. Man steht also vor einer vollendeten Tatsache, obschon oder gerade weil sie noch im Zustand des Organisierens sich befindet. Immerhin scheint uns trotzdem die Frage gestattet, was man da eigentlich organisiert. Was treibt man da?

Wer die verschiedenen Manifeste und Programme, auch die Entwürfe zu Programmen durchblättert (man kann sie dem „Börsenblatt für den deutschen Buchhandel“ entnehmen, oder dem Blatt der Buchhändlergilde oder den veröffentlichten Reden des Reichsministers a.D. oder gar dem Bezirk der Dichter-Akademie), der wird auf eine merkwürdige Sprache stoßen. Auf eine Sprache, die man leider zu früh als eine vergangene aufgefasst hat. Da ist der Tag des Buches „Ein Weckruf“. Da wird „zur Durchführung gebracht“, da werden „eigene Maßnahmen für die Förderung des Buches gegenüber Schmutz und Schund in Aussicht gestellt“. Da verspricht man sich als einen der Programmpunkte „eingehende Besprechung und Auswertung der Veranstaltung“. Ein „Mahnruf zum Buch“ ist die Sache des ganzen deutschen Volkes, ein „Mahntag für das deutsche Buch“, Richtlinien werden bekanntgegeben, „bewußte Einstellung weiter Volksteile zum Buch wird erwartet“, einen „über das ganze Deutschland und über die Reichsgrenzen hinaus durch Österreich und das Auslandsdeutschtum hallenden Mahnruf will man ertönen“ lassen; die Kultusministerien der Länder „haben in den Schulen Anregungen zu feierlicher Begehung des Tages zu geben“, gemeinsame Kundgebungen mit den Spitzen der Behörden, Ortsausschüsse, Handzettel mit dem Aufdruck: Haben Sie Ihre eigene Mitwirkung zum Tag des Buches schon erwogen? (Welcher Zettel diskret verwendet werden soll)...., „ist auf jeden Fall anzustreben“, „Bilderdienst“, „Aushang an geeigneten Stellen“, „Fühlungsnahme“, „Gewinnung von Artikelschreibern“.

2. Domänen der Sprachpolitik

2a) Philologische und schriftstellerische Aktivitäten:

Charakteristisch ist für das 16.-18. Jahrhundert das Ringen um die „deutsche Hauptsprache“ und um „Sprachreinheit“. Hauptvertreter dieser Auseinandersetzung sind *Schottel*, *Campe*, *Fichte*, *Ernst Moritz Arndt*, *Jean Paul*.

2b) Gruppenaktivitäten

Am auffälligsten sind hier die Sprachgesellschaften des Barock, z.B. die *Fruchtbringende Gesellschaft* in Nürnberg, in der Georg Philipp Harsdörffer 1644 seine *Schutzschrift für die Teutsche Spracharbeit* vorlegt. Später ab 1700 übernimmt deren Aufgabe die *Berliner Societät*. Zusammenschlüsse der naturalistischen, impressionistischen, expressionistischen Dichter sind für die Zeit von 1890-1925 ff. belegt. Ein typisches Beispiel ist der *George-Kreis*. Nach 1945 sind die *Gruppe 47* und die Autoren des *Bitterfelder Weges* zu nennen.

Heute haben wir die *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung* und die verschiedenen Auswahlkommissionen für viele Dichterpreise. Schließlich sind die Aktivitäten des Instituts für Deutsche Sprache und der Gesellschaft für deutsche Sprache zu nennen. Letztere kürt unter Horst Dieter Schlossers Leitung jährlich das *Unwort des Jahres*.

2c) Aktivitäten einzelner Personen:

Hier sind neben Luther – „ich schreibe nach der sächsischen Kanzlei“ – vor allem *Schottel*, *Gottsched* und *Jakob Grimm* mit ihren „deutschen Grammatiken“ zu nennen. Im ausgehenden 19. Jahrhundert sind die Arbeiten Konrad Duden in aller Munde, der ja auch heute noch mit dem nach ihm benannten Rechtschreib-Nachschlagewerk jedem Schreibenden bekannt ist. Schließlich haben sich seit Gründung der Bundesrepublik fast alle Bundespräsidenten (vor allem Heuß, von Weizsäcker, Herzog) zur Sprachpflege geäußert.

2d) Aktivitäten in staatlichem Auftrag zur Sprachkodifizierung und -normung:

Hier ist auf meinen Abschnitt 1b) zu verweisen. Besonders wirkungsvoll waren die Verdeutschungsaktionen bei den reichsdeutschen Behörden Post und Bahn. Eine weitere wichtige Aktivität war die Orthographie-Konferenz in Berlin 1901. Weitere Rechtschreibreformkonferenzen fanden in Deutschland, Österreich und in der Schweiz seit 1954 bis vor zwei Jahren statt.

Viele Beschlüsse der KuMi-Konferenz der westdeutschen Bundesländer – heute aller Bundesländer – zur Schulorganisation, Deutschunterricht und

Abitur-Anforderungen sind hier zu nennen. EG-Charta zum Schutze der Minderheiten- und Regionalsprachen, angestoßen durch Gruppen, die ebenfalls unter 2b) zu nennen wären.

- 2e) Forschungstätigkeiten im Rahmen des Sprachen- und Nationalitätenrechts:
Hierher gehören die Forschungen zur EG-Sprachencharta (s. 2d), und die Arbeiten von Harald Haarmann und Heinz Kloss zur Ethnopolitik und -linguistik.
- 2f) Staatliche Regelungen des Sprachenstatus:
Hier möchte ich mit Ihnen gemeinsam die Folie *Staats-, Amts- und Arbeitssprache* betrachten und versuchen, deutsche Beispiele zu geben, wobei ich mir der Vorläufigkeit vieler Antworten bewußt bin.

III.

INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS EU-NYELVHASZNÁLAT

Európai és nemzeti stúdiumok a bécsi Európai Középiskolában Új modell a kelet-közép-európai régió képzésében

Van egy víziónk, ez a vízió Európa. A víziók kényelmetlenek, persze másként mint az utópiák. Az utópia megjelenéséért senki sem felelős, mivel fel sem vetődik, a víziók megvalósításáért mi magunk vagyunk felelősek.

*Strassbourg 1995, Roman Herzog szövetségi elnök,
Németország*

Bevezető

A XXI. század küszöbén az Európáról szóló oktatást és tanulást az oktatásügy elsőleges fontosságú területeként kell kezelni. Ma az európai fiatalok „**Európa-szemléletű**” oktatása politikai, szociális és gazdasági szükséglet, illetve kulturális örökségükhöz való jogaik érvényesítésének egyik megnyilvánulása. Ezért koherens európai dimenziót kell a tantervbe illeszteni. Ezt a nézetet 1949 óta az európai oktatási szakterületek és a nemzetközi szervezetek oktatáspolitikai szakértői közül egyre többen vallják.

1989 szeptemberében az Európa Tanács Parlamenti ülése javaslatot tett az európaiság-tudat kialakítására. Stratégiákat dolgozott ki tantervek készítésére, melyek a tananyagokra és az oktatási folyamatra vonatkozó curriculum-szemléletet képviselik, valamint finansiális forrásokat teremtett tanterv-, tananyag-fejlesztésre vállalkozó oktatási szakemberek, munkacsoportok fejlesztő és kipróbáló tevékenységéhez.

E lehetőség 1995-től vált elérhető realitássá a közoktatásban dolgozók számára. Európa központi – Bécs-Brünn-Győr-Pozsony – régiójának oktatásügyi döntéshozói, szakemberei, tanárai fogtak össze, hogy országhatárokon átívelő együttműködésben megpróbáljanak gyakorlati választ adni egy, az egyesülő Európa számára létfontosságú kérdésre: hogyan őrizhetik meg a kis népek önálló kulturális arculatukat, miközben Európa-polgárok lesznek, s hogyan segíthet ebben az iskola.

1. A filozófia és realizálása

Évezredünk utolsó évtizedének képét mélyreható technológiai, gazdasági és szociális változások alakítják. A fejlődés több idegen nyelv ismeretét követeli meg a polgártól, hogy az egyre változó világban a más-más nyelvet beszélők képesek legyenek mind személyes, mind szakmai kapcsolatokat teremteni egymással. Az iskola fő feladata e folyamatban a társadalmi és kulturális pluralitás nyomán a kommunikációs készség/képesség fejlesztése: egyrészt az *idegen nyelvek* ismerete illetve használata mint egymás megértéséhez vezető híd kiépítésével, másrészt az

oktatás mindennapjaiba beépített, tanulóknban, tanároknban, szülőkben kialakított európai értékek tudatosításával, harmadrészt a *nemzeti identitás* megőrzésével.

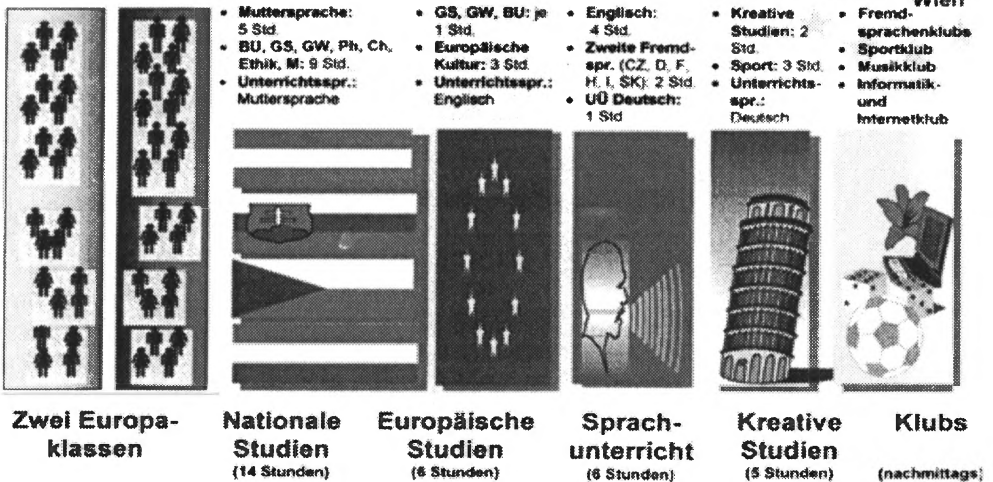
A Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet munkatársaként 1996 óta vesz részt a szerző az intézet igazgatójával, Annási Ferencel együtt a CERNET Projekt 1997-2006 (kelet-közép-európai régió országhatárokon átívelő együttműködési programja a közoktatás területén) keretében működő Európai Középiskola, Bécs iskolafejlesztő, -szervező munkában, melyek a fent említett motívumok megvalósulásának keretétül szolgálnak. (A projekt és az iskola részletes bemutatása 1999. április 8-9-10-én, a MANYE IX. Kongresszusán Veszprémben a 4. szekcióban, illetve a Modern Nyelvoktatás 1999. áprilisi számában, 49-52. o. megtörtént.)

A CERNET PROJEKT filozófiáját az Európai Középiskola speciális képzési programja képviseli: több nyelvű, több kultúrájú tanulók a nemzeti identitás megőrzése mellett megtanulják, megélik az európaiság élményét. A nemzetközi (cseh, magyar, szlovák, osztrák) oktatási szakemberek munkacsoportjának egyik fő feladata e speciális képzési programhoz közös tanterv és tananyag fejlesztése az Európai és Nemzeti Stúdióterületeken.

Az alábbi 1. sz. ábra az egyes műveltségterületek óratervi arányait mutatja évfolyamokra lebontva (évfolyamonként két Európa-osztály működik huszonnégy-huszonnégy különböző nemzetiségű bécsi, brünni, Győr-Moson-Sopron megyei és pozsonyi tanulóval).

Studentafel

(5. Schulstufe)



1. sz. ábra: Óraterv, Európai Középiskola, Bécs

A 10-14 éves tanulók a Nemzeti Stúdiumok keretében anyanyelven, nemzeti tanárok vezetésével heti 14-16 órában teljesítik a nemzeti követelményeket, a magyar tanulók a Nemzeti Alaptanterv alapján a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet munkatársai és szaktanácsadói által kifejlesztett helyi tanterv és tantárgyi programok (magyar irodalom és nyelv, történelem, matematika, földrajz, fizika, kémia stb.) keretében.

A projektben együttműködő, fent említett régiók oktatásban, szolgáltatásban működő szakembereinek csoportja több éves fejlesztő-kipróbáló-értékelő munka nyomán elkészíti az úgynevezett *Európai Stúdiumok* műveltségterület tantervét, tananyagát és a tanárok számára az útmutatót. A műveltségterület nívója, hogy a 10-14 éves tanulók az európai kitekintés érdekében heti 6 órában angol nyelven tanulják ezt a tárgyat. E diszciplína integrálja a történelem, földrajz, biológia és művészetek európai vonatkozású értékeit, és – a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve – mikrostúdiumok keretében mutatja be, az angolt mint munkanyelvet alkalmazva.

A fentiek mellett a képzés további specialitása *több idegen nyelv intenzív* oktatása: így heti 4 órában angolt tanul minden tanuló. Mellette választhat egy újabb idegen nyelvet: vagy a szomszéd országok (cseh, szlovák, magyar) nyelvét, vagy egy további európai (franciát, olaszt, orosz) heti 2 órában.

Sajátos helyet foglal el a német nyelv, ugyanis ez egyrészt a tanulók természetes nyelvi közegeként (iskolában, kollégiumban, utcán stb.) van jelen, másrészt a Kreatív Stúdiumok, a sport és a szabadidős tevékenységek munkanyelve, melynek támogatása heti 2 tanóra keretében folyik.

Az iskolakísérlet első tanévét kísérő számtalan kétség és kérdés mára a múlté, hiszen a harmadik tanévet 144 tanuló végzi a bécsi székhelyű iskolában, és a 4. tanévet újabb 48 tanuló kezdheti meg 2000 szeptemberében. Magyarországot jelenleg huszonnégy, 10-13 éves Győr-Moson-Sopron megyei kisdíák és két nemzeti tanár képviseli. Megvalósítását az Európai Unió Interreg II. A. és Phare forrásból támogatja.

2. Európai és Nemzeti Stúdiumok

A projektben együttműködő négy szomszédos régió szakemberei számára legizgalmasabb feladatot – kétség kívül – az Európai Stúdiumok műveltségterület koncepciójának, tantervének, tananyagainak, tanári útmutatóinak kifejlesztése, valamint a Nemzeti Stúdiumokkal való harmonizáció jelentette. A továbbiakban a nemzetközi és nemzeti szakértői munkacsoportok munkáját mutatom be a munkamódszer, az emberi tényező, a munkafázisok és a produktumok alapján.

2.1. Európai Stúdiumok, avagy a tantervfejlesztés egy lehetséges modellje

Az Európai Stúdiumok a 10-14 éves korosztály számára heti 6 órára angol nyelven készített történelem, földrajz, biológia, és művészetek mikrostúdiumaiból felépített integrált műveltségterület. A munka kezdetén a nemzetközi szakértői csoport az alábbi aspektusokat emelte ki, és tartotta később is szem előtt:

- **pedagógiai** szempontból az európai dimenzióknak az oktatásba emelése mint integrált műveltségterület jelenik meg, melyben a tárgyi tudás és ismeretek közvetítésén túl a hangsúly a tanulói készségfejlesztésre helyeződik. Ez egyrészt az önálló ismeretszerzést, az egyéni feldolgozó, alkalmazó, alkotó munkát, másrészt az élményeken, tapasztalatokon, tevékenységeken keresztül kialakított fogalmi szintet jelenti,
- **metodikai-didaktikai** aspektusból fontos, hogy a fentiek idegen (angol) munkanyelven valósulnak meg,
- **tartalmi** szempontból pedig tekintettel kell lenni az Európai és Nemzeti Stúdiumok harmonizációjára.

2.2. Az emberi tényező, avagy kik a tantervfejlesztők

Az együttműködő négy ország két-két szakértője más-más intézménytípust képvisel (felsőoktatás, iskolatanács, művelődési osztály, pedagógiai szolgáltatás), és az oktatás különböző szintjén helyezkedik el (pl. általános iskolai tanár, egyetemi metodikus, minisztériumi/művelődésügyi előadó, intézményvezető, pedagógiai szakmai szolgáltatásban dolgozó stb.). Ugyancsak sokféle szemléletet (szakértő-felügyelő-szolgáltató-tanácsadó-fejlesztő) és pedagógiai-módszertani-tanítási tapasztalatot illetve kultúrát képviselnek.

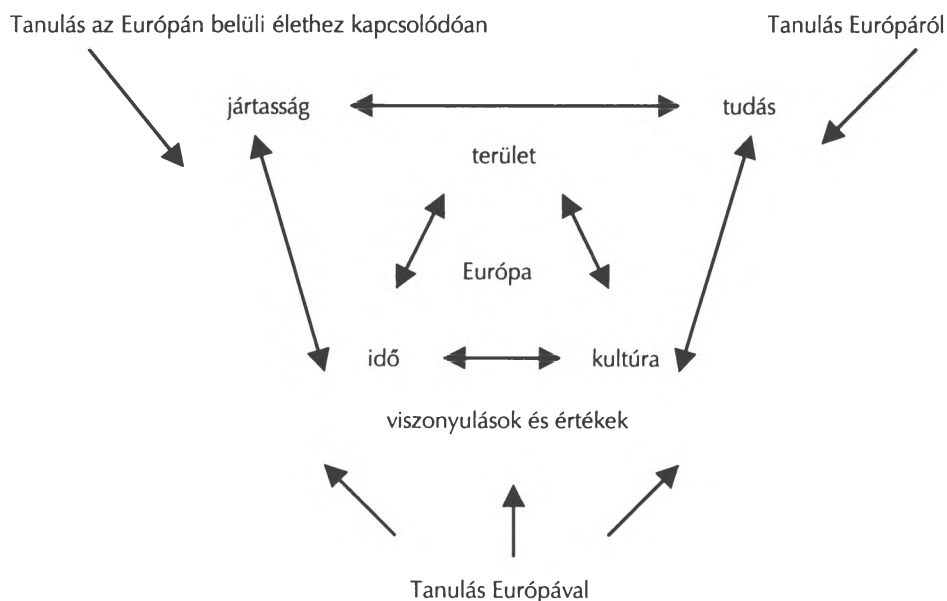
Ami mégis közös platformot jelent, hogy mind a négy országban jelentős oktatásügyi változások zajlanak (s ezek a decentralizáció és az európai csatlakozás irányába mutatnak), bár a résztvevő országok e változási folyamat más-más fázisában vannak. A felvázolt képet csak színesíti, hogy a fejlesztő team produktumainak elsődleges kipróbálásában angol és amerikai anyanyelvű tanárok is részt vállaltak, és visszajelzéseik hatást gyakorolnak mind a fejlesztés további menetére, mind a korrekciós tevékenységre. A szakértői-fejlesztői team alapállásában a nyitottság-rugalmasság – el- és befogadás hármas alapelve, illetve konszenzusos – minimális szinten elfogadott – döntéshozatal vált meghatározóvá.

2.3. A tananyagfejlesztés elméleti kérdései

„Nehéz egy elefántot definiálni, de felismerem, ha látom!” – avagy „Mi is Európa?” kérdés közös értelmezése és megválaszolása jelentette az első lépést.

Európát – az alábbi 2. sz. ábra segítségével többféle intellektuális szinten tolmácsoltuk:

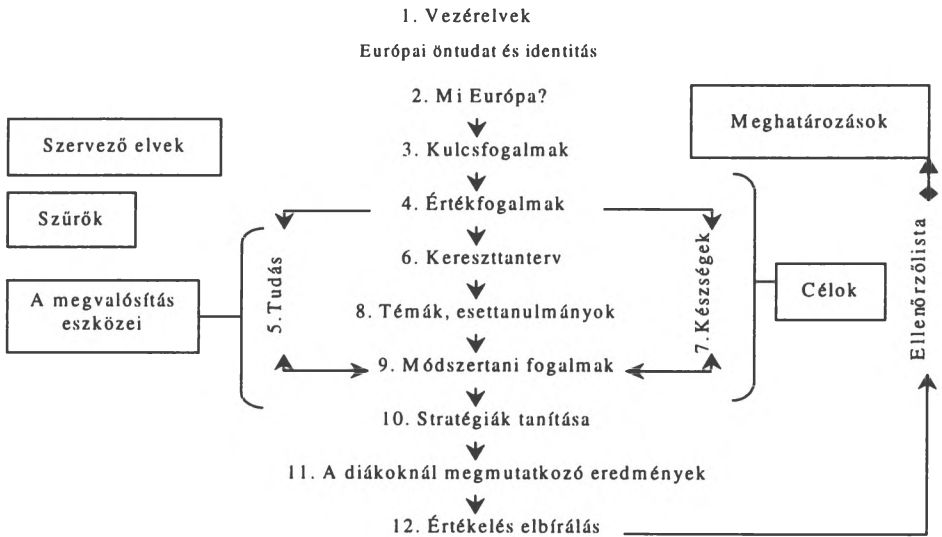
- egyrészt a hagyományos tér-idő-kultúra,
- másrészt a pedagógiában használatos tudás-alkalmazás- képesség/készség,
- harmadrészt a tényleges európai dimenziók: tanulás Európáról – tanulás az Európán belüli élethez - a tanulás Európával gondolkörben.



2. sz. ábra: Az európai dimenzió: folyamata és lényege

Forrás: Európa az iskolában – az iskola Európában. Háttérdokumentumok az oktatás európai dimenziójáról rendezendő konferencia résztvevői számára. Zarándy Zoltán. Budapest, 1998. április 17-18., 97. o.

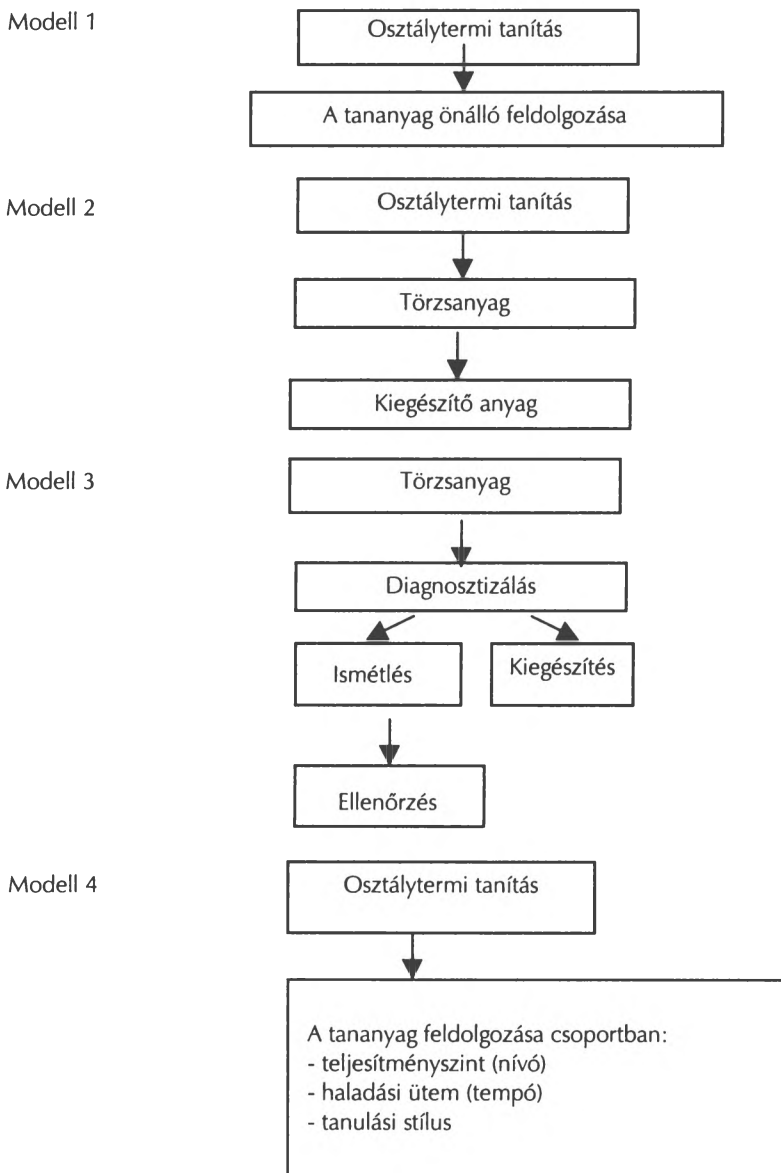
További segítséget jelentett az alábbi 12 lépéses 3. sz. ábra, mely a *tanterveket* átfogó/fogalmakon alapuló európai dimenzió oktatásba emelését írja le:



3. sz. ábra: Lépések a tanterveket átfogó/fogalmakon alapuló európai dimenzió felé

Forrás: Európa az iskolában – az iskola Európában. Háttérdocumentumok az oktatás európai dimenziójáról rendezendő konferencia résztvevői számára. Zarándy Zoltán. Budapest, 1998. április 17-18. p. 103.

A tananyagfejlesztés során fontos volt tekintettel lenni azokra a lehetőségekre, melyeket a különböző *tanítási modellek* (4. sz. ábra) kínálnak:

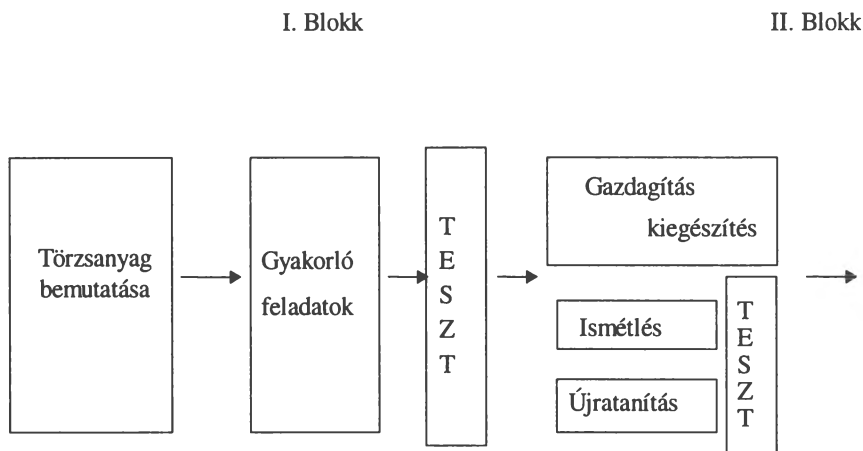


4. sz. ábra: Tanítási modellek

Forrás: CED Rotterdam – MPI Győr Projekt 1993-1997. Iskolafejlesztés c. részprogram.

Kézirat. Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Görcsné Muzsai Viktória (szerk.)

Az Európai Stúdiumok által képviselt tartalmak, valamint ezeknek idegen nyelven történő tanítása/elsajátítása számára legkedvezőbbnek a négy modell közül a 3. „Tanórai differenciálás egy lehetséges modellje” (5. sz. ábra) bizonyult.



5. sz. ábra: A tanórai differenciálás egy lehetséges modellje (3)

Forrás: CED Rotterdam - MPI Győr Projekt 1993-1997. Iskolafejlesztés c. részprogram⁴

Kézirat: Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Görcsné Muzsai Viktória (szerk.)

A 3. tanítási modellben minden egyes tananyagblokk törzsanyagát sokféle élmény, tapasztalat, anyaggyűjtés és prezentáció vezeti fel. Ezt követi a tulajdonképpeni tanulási fázis, amely – sokféle egyéni és csoportos differenciált feladattal – készségzintre emeli a tanultakat.

A következő szakaszban diagnosztizáló teszt alapján több csoportban, a tanulók egyéni haladási üteméhez igazítva, gazdagító-kiegészítő feladatok következnek a gyorsabban haladóknak, ismétlők a lassabbaknak, és előfordulhat újratanítás is. A két utóbbi csoport haladását újabb értékelő szakasz követi, majd következik az újabb tananyagrész.

A közel 3 éves tapasztalat azt mutatja, hogy ezen elvek mentén felépített tananyag és tanórai gyakorlat *hatékony*nak bizonyult az osztálytermi munkában. A tanulók személyes (intellektuális, nyelvi, szociális-emocionális) kompetenciája, magatartásának, cselekvéseinek módszere, egyéni képességeik *fejlődése* és személyes tapasztalatszerzése megteremti számukra azt az esélyt, hogy nemzetközi és jövőorientált képzéssel, de nemzeti identitásukat megőrizve *sikeres életpályát* fussanak be.

2.4. A tananyagfejlesztés gyakorlata

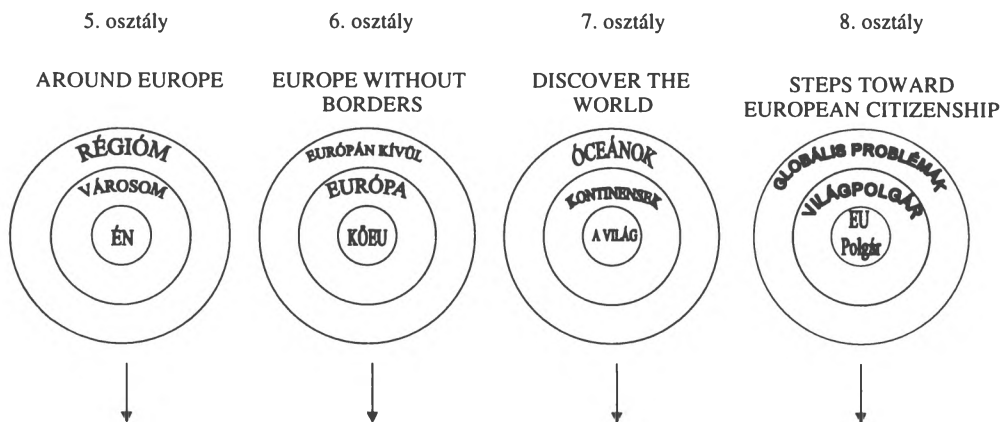
A fejlesztőmunka egyes fázisaiban erőteljes *munkamegosztás* uralkodik a nemzetközi szakértői és a tanári csoport között.

A szakértők a koncepciókészítéshez az egyes nemzetek képviselőiben honi alapötleteket bocsátanak nemzetközi vitára, melynek során számtalan tematikus és módszertani javaslat gyűlik össze, majd konzekvens, és a tanítási modellhez illeszkedő rendszerezéssel tananyag és módszerválasztás következik. Ezek alapján meghatározzuk az egyes évfolyamok egyes mikrostúdiumainak koncepcióját: megfogalmazzuk a célokat, a tartalmakat (témákat), és a követelményeket.

Ezt követi a *tanári csoport* munkája, mely egyrészt metodikailag, nyelvileg, optikailag (technikai-, számítógépes-szakember, grafikus támogatással) kivitelezzi az egyes tananyagrészeket, másrészt az iskolai tanórákon kipróbálja, majd a tapasztalatok alapján korrekciós javaslatokat tesz a nemzetközi szakértői teamnek, és közösen véglegesítjük a produktumot.

2.5. A fejlesztés produktuma: Európai Stúdiumok

Az egyes évfolyamok tantervi koncepciója az „ÉN”-től indulva *fokozatosan* tá-
gítja a látókört. Az egyes évfolyamok központi gondolatát az alábbi 6. sz. ábra
mutatja a hozzá kapcsolt (mikrostúdiumok tantárgyi összefüggéseit is jelző) téma-
körökkel.



TANTÁRGYI PROGRAM – TANÍTÁSI TARTALOM

Ismerjük meg egymást!	Fedezzük fel Európát!	Fedezzük fel a világot!	Egy lépés az európai polgársághoz
• Történetek, kalandok, mesék • Ahol lakunk, ahogy élünk • Amit látunk, hallunk • Emberek körülöttünk • Alakítsuk környezetünket! • Szervezzük szabadidőnket!	• Híd egymáshoz • A mi korunk • Média • Álom és valóság • Megváltoztatjuk a természetet • Innen – onnan	• Felfedezések, kalandok • Motivációk, találmányok • Idő- és útvonal • A felfedezések hatása ma • Földrészek, óceánok	• A munka világa – esélyek • A munka és fejlődés, változások • Béke, emberi jogok... • Európai Unió (kapcsolatok) • Egészségvédelem (globális problémák)

PROJEKTEK

- | | | | |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Győr-projekt • Brünn-projekt • Pozsony-projekt • Bécs-projekt | <ul style="list-style-type: none"> • Brüsszel-projekt • Bad-Ischl-projekt | <ul style="list-style-type: none"> • Anglia-projekt • „Robinson-projekt” | <ul style="list-style-type: none"> • „Európa, a világ, az Univerzum” c. projekt |
|--|---|--|--|
- Vidéki hét-projekt

6. sz. ábra: Európai Stúdiók 5-8. o., Európai Középiskola, Bécs

A tanterv tartalmazza a képzési és tanítási feladatokat és a didaktikai alapelveket, a tanári útmutató pedig számos ötletet ad a tanórához kapcsolható projektmunkákhoz (pl. Győr-projekt, Brüsszel-projekt, Anglia-projekt, falusi hét, indián projekt stb.).

3. Nemzeti Stúdiók

Az Európai Középiskola, Bécs az 1997/98-as tanévben indult. Ez azt jelentette, hogy intézetünk szaktanácsadói, munkatársai a magyarországi iskolákat megelőzve, a NAT alapján alkották meg a Nemzeti Stúdiók *helyi tantervét, tantárgyi programjait* a nemzeti követelmények teljesítésére. A tantervek kifejlesztését vagy önállóan, vagy adaptáció formájában a megyei tantervfejlesztő koordinációs team irányításával végezték, a tantárgyi programok elkészítésére pedig humán, reál, művészeti stb. tantervfejlesztő munkacsoportokban került sor.

A Nemzeti Stúdiumok bármely területen és bármely évfolyamon az alábbi *struktúrában* készülnek:

1. A tématerület koncepciója:
(hol, mihez kapcsolódva jelenik meg a tématerület a NAT-ban)
 - általános célkitűzés
2. Az osztály makroterve (tanterv)
 - témakör, koordináció
 - órabeosztás
 - taneszközjavaslat (tanároknak, diákoknak)
3. Az osztály mikroterve (tantárgyi program)
 - cél (konkrétan az osztályban)
 - tartalom (előismeret, új ismeretek)
 - követelmény/kompetenciák
(képesség, készség, attitűd)

A helyi tanterv és tantárgyi programok megvalósítását folyamatos óralátogatók, helyszíni tanácsadás, hazai konzultáció során nyomon követik a szaktanácsadók; tapasztalataikat összegzik, korrekciókat hajtanak végre és ügyelnek az Európai Stúdiumokkal való harmonizációra. Így elérhető, hogy az *ötnyelvű bizonyítvány* hazai iskolákban is elfogadható legyen. A fejlesztésben, kipróbálásban szerzett közvetlen tapasztalatok szaktanácsadóink, munkatársaink révén eljutnak a hazai és határon túli magyar pedagógusok széles rétegéhez, és konferenciák, rendezvények segítségével folyamatosan *gazdagítják* a mindennapi pedagógiai munkát.

4. Eredmények, perspektívák

A CERNET Projekt keretében megvalósuló iskolamodell működése, illetve a tanterv,- és tananyagfejlesztés lenyűgöző *vállalkozás*, mely jól megtervezett, amit az abban résztvevők magas szintű elkötelezettsége és szellemi energiája bevonásával, folyamatos korrekciók segítségével valósítunk meg. A nemzetközi és nemzeti szakértői csoportok együttműködése, szakmai és személyes sikerei sok *tapasztalattal* szolgálnak a közös *tanulási folyamatban* egymás oktatási rendszerének, gondolkodásának és cselekvési motivációjának megismerésére.

A létrejött közös *produktumok*: az iskolamodell, az Európai és Nemzeti Stúdiumok tantervei/tananyagai, az ötnyelvű bizonyítvány közös szellemi termék, mely az együttműködő országokban gazdagíthatja a pedagógiai kultúrát. Ezért is meg-tiszteltetés és *szakmai presztizs* a tantervfejlesztő teamben dolgozni, az iskolában

tanítani vagy bármilyen szinten e programmal kapcsolatba kerülni. Mindez összességében kitűnő lehetőség a különböző kultúrájú és nyelvű szereplőknek, hogy egymással természetes dialógusban, észrevétlenül váljanak többnyelvű, többkultúrájú közösséggé, akik – megőrizve nemzeti identitásukat – könnyedén mozognak és igazodnak el az európai dimenziókban.

Intézetünk mint pedagógiai-szakmai szolgáltató intézet nagy kihívásként éli meg a nemzetközi együttműködésekben való részvételt, illetve ennek hazai terjesztését. Ezen újszerű, a közoktatásban megvalósuló *pedagógiai innováció* tanulási folyamat számunkra, melyben a feladat nagy, a potenciális bukás és a siker is benne rejlik. Mindenképpen óriási lehetőség tapasztalatszerzésre, szakmai fejlődésre, a hazai oktatás *modernizációs* folyamatainak alakítására. Az ebben való tudatos közreműködés az intézet fontosnak tartott, vállalt *feladata* és mára *felelőssége* is.

Irodalomjegyzék:

ZARÁNDI Zoltán (szerk.): Európa az iskolában – az iskola Európában. Háttérdokumentumok az oktatás európai dimenziójáról rendezendő konferencia résztvevői számára. Budapest, 1998. április 17-18., 97.

GÖRCSNÉ MUZSAI Viktória (szerk.): CED Rotterdam – MPI Győr Projekt 1993-1997. Iskolafejlesztés c. részprogram. Kézirat. Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet

Pragmalinguistische Aspekte im Unterricht von Fachkommunikation

1. Einführung

Die Gesprächsanalyse liefert für den Fachsprachenunterricht wichtige Erkenntnisse und Ansätze für die Didaktisierung beliebigen authentischen Materials. Das Gespräch als „Ort“ der sprachlichen Interaktionen gewinnt im Fremdsprachenunterricht mehr und mehr an Bedeutung, aber im Unterricht von Fachkommunikation bildet es sogar den „Kern“ der Sache. Um in einer Fremdsprache Verhandlungen führen zu können, braucht man nämlich eher pragmalinguistische Kenntnisse (grammatische Perfektion tritt immer mehr in den Hintergrund).

In unserer Epoche der Globalisierung kommt der interkulturellen Kommunikation eine wichtige Rolle zu, parallel dazu auch dem Unterricht von Geschäftsverhandlungen und Fachkommunikation. Dem wachsenden Bedarf kommt die technische Entwicklung entgegen. Die Videotechnik macht es möglich, auch die nonverbalen Verhaltensweisen der Gesprächspartner zu erfassen und dadurch die *gesprochene Sprache* in einem völlig authentischen Umfeld zu unterrichten. Es stehen mittlerweile anspruchsvolle Unterrichtsmaterialien zur Verfügung wie zum Beispiel die Videosprachkurse von Langenscheidt *Geschäftskontakte* sowie *Geschäftsverhandlungen*. Bei der Bearbeitung der einzelnen Abschnitte können für den Lehrer Kenntnisse über „das Gespräch“ als solches von großem Nutzen sein. Um das zu untermauern, soll im folgenden aus dem Videosprachkurs *Geschäftskontakte* der 4. Abschnitt „Auf der Autobahn“ aus der Sicht der Pragmalinguistik analysiert werden.

2. Gesprächssituation (Redekonstellation)

Es geht hier um ein Gespräch unter 3 Personen. Der Geschäftsführer einer schwedischen Firma (Herr Lind) fährt nach Deutschland, um sich dort mit verschiedenen Partnern zu treffen. Auf die Reise nimmt er seine Sekretärin (Frau Franke) mit, die eine vor einigen Jahren nach Schweden ausgewanderte Deutsche ist. Im Filmabschnitt fahren sie eben aus Hamburg nach Lübeck, von wo sie auch den Bruder von Frau Franke (Karsten Franke) mitnehmen. Das Gespräch findet also im Auto auf der Autobahn zwischen Hamburg und Lübeck statt.

3. Transkription

Zeichen:

(.)

((...))

Pause

Fremdunterbrechung

paraverbale Mittel, nonverbale Zeichen

##	besonders auffallende Intonation	
A:	<u>wieviel Prozent das sind.</u>	
B:	<u>ja, das möchte ich auch mal wissen</u>	- Überlappung

Gesprächsteilnehmer: Herr Lind – (L), Frau Franke – (F), Herr Franke – (K).

1. L: Sie sind eine große Familie, Herr Franke.
2. K: Ja, wir sind sieben Geschwister, ich bin der jüngste.
3. L: Ja, (.) Moment, jetzt kommen Verkehrsmeldungen.
..... Durchsage im Radio (.)
4. F: Ach, aber weißt du, Verkehrsmeldungen, wir brauchen eigentlich keine Angst zu haben, der Herr Lind, der fährt immer sehr vorsichtig. Aber man kann ja nie wissen, auf deutschen Autobahnen, was da passieren kann.
5. K: Ja, es gibt auch immer mehr Autos jetzt.
6. F: Ja, genau.
7. L: Aber bei diesem Wetter müsse man langsam fahren.
8. F: Ja, ich habe jetzt gerade die neuesten Verkehrsstatistiken gelesen in einer deutschen Zeitung vor ein paar Tagen, # 23 Tote # täglich auf Deutschlands Straßen.
9. K: Ja, aber guck mal, wie dicht die Leute auch auffahren, das ist kein Wunder. Wir sind das einzige¹ Land in Europa ohne Geschwindigkeitsbegrenzung.
10. F: Ach, tatsächlich? Ja, aber weißt du, wir haben .. ihr habt ja 130 Richtgeschwindigkeit hier in Deutschland, neeh, ich möchte mal wissen, wer sich daran hält, wieviel Prozent das sind.
12. K: ja, das möcht' ich auch mal wissen.
13. Du, sag mal, wie ist euer Auftrag eigentlich gelaufen?
14. F: Ach, der Auftrag, du, den haben wir gekriegt, der ist unter Dach und Fach. Gut, neh? Ach du, Karsten, das muß ich dir erzählen, das hast du noch nicht gesehen, wie das da war, das war also so, 'ne alte, alteingesessene, traditionsbewußte Hamburger, Hamburgi..., hanseatische Kaufmannsfamilie. Neh? Alles piekfein. Das Büro: tolle Möbel, Antiquitäten überall, und dann der Herr Konsul – # Herr Konsul #, nicht zu vergessen – im Nadelstreifenanzug --
15. K: Du weißt ja, in Hamburg kann man jede Anzugsfarbe tragen als Geschäftsmann, Hauptsache, blau. ((Allgemeines Lachen))
16. F: Das ist gut. den kannte ich noch nicht, den Witz. Ach, du, Karsten, das von der Vorzimmerdame, das muß ich dir aber auch noch erzählen. Die war ja genauso, neeh, elegant, vornehm, Schneiderkostüm an, und so, und dann so der Typ, du weißt was ich meine, # sie stolperte ein bißchen über einen s-pitzen S-tein, neeh #?
17. Du, weißt, was ich meine ((etwas verunsichert)) ---
18. L: Aber den Auftrag müssen wir sofort bestätigen, schriftlich, wenn wir nach Hause kommen.
19. F: Ja.
20. L: Ja, das dürfen wir nicht vergessen, das ist sehr wichtig. ((der freudige Gesichtsausdruck wechselt in einen offiziell bedachten))

4. Gesprächsanalyse

Als erstes soll die *Redekonstellation* bestimmt werden. Die Personen werden genannt und ihrer Position nach charakterisiert. Es handelt sich da um eine ungleichmäßige *Rollenverteilung*: einem Nicht-Muttersprachler stehen 2 Muttersprachler gegenüber. In diesem Zusammenhang kann man auch darauf eingehen, was für eine Rolle der *Bekanntheitsgrad der Partner* im weiteren Verlauf eines

jeden Gesprächs spielen kann. (Bei einer Geschäftsverhandlung kann das zum Beispiel die Länge der Einführungsphase beeinflussen.) Wie eben gesagt, herrscht in der Redekonstellation in unserem Gespräch ein Ungleichgewicht. Zum einen ist das darauf zurückzuführen, daß der Bekanntheitsgrad zweier Partner (Frau und Herr Franke) tief bis in die Privatsphäre reicht, während zwischen Herrn Lind und Frau Franke ein offizielles Chef-Mitarbeiter-Verhältnis besteht. (Herr Franke und Herr Lind kennen sich vielleicht vom Hörensagen.) Zum anderen verfügen die beiden Deutschen und der Schwede über unterschiedliches *Weltwissen*. (Gemeinsames Weltwissen ist eine Grundbedingung für reibungslose Kommunikation.) Anhand der Situation läßt sich gut diskutieren, wodurch der Schwede aus dem Gespräch ausgeschlossen wird: Anspielungen auf die Person des Konsuls und der Vorzimmerdame, auf „hanseatische Verhaltensweisen“, auf hamburgischen Dialekt usw. All dies liefert guten Diskussionsstoff dafür, wie wichtig es ist, bei den Kontakten mit Vertretern fremder Kulturen über historische, landeskundliche und kulturelle Hintergrundkenntnisse zu verfügen.

Was die rein organisatorische Seite anbelangt, soll als erstes die *Makrostruktur* des Gesprächs behandelt werden. Wie bekannt, verläuft eine Geschäftsverhandlung nach strikten Regeln, sie hat in jedem Fall die klassische Dreiteilung von *Einführung-Hauptteil-Beendigung*. In unserem Gespräch ist die Einführung zu kurz, der Schwede scheint etwas reserviert, es mag zum Teil an mangelnden Sprachkenntnissen liegen, zum Teil aber auch an kulturellen Gegebenheiten. Einen Übergang bedeuten die Verkehrsmeldungen, und dann setzt das Zwiegespräch der beiden Geschwister ein, wobei sie sich offensichtlich gut amüsieren. Zum Schluß kommt ein Abbruch durch Herrn Lind.

Warum das als ein verdorbenes Spiel wirkt, ist schon eine Frage, die die sog. *mittlere Ebene* der Gesprächsanalyse betrifft. Bei der Organisation von Gesprächen werden nämlich unter anderem bestimmte *Kooperationsregeln* beachtet. Laut einer dieser Grundsätze sollen *initiiierenden Akten* *respondierende* folgen. Herr Lind verletzt die Regeln der Kooperation indem er, ohne das Gesagte zu respondieren, ein völlig neues Thema anschneidet. Man hat das Gefühl, daß er gar nicht zugehört, sondern über den Vertrag nachgedacht hat. Man kann natürlich die Frage stellen: Wer ist unhöflicher vorgegangen, die Deutschen, die den Nicht-Muttersprachler ins Gespräch nicht mit einbezogen haben, oder der Schwede, der den Gesprächsfaden zerrissen hat.

Im Gespräch lassen sich der Wechsel von *Selbst- und Fremdwahl* und die dazu nötigen Techniken auch gut verfolgen. Die Frage nach der Selbstwahl durch *Überlappung* ist hinsichtlich der interkulturellen Kommunikation vielleicht am interessantesten. In der Transkription läßt sich verfolgen, wie oft sich die Geschwister unterbrechen, während es in der Kommunikation zwischen Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler sehr selten oder gar nie der Fall ist. (Die weiteren Abschnitte der „Geschäftskontakte“, liefern einen klaren Beweis

dafür.) Für die Selbstwahl gibt es sog. *übergangsrelevante Orte*, wie zum Beispiel Ende eines Satzes oder eines Gedankenganges. In unserem Fall ergibt sich für Herrn Lind eine Möglichkeit fürs „Einhaken“ dadurch, daß Herr Franke auf wiederholte Nachfrage seiner Schwester „du weißt, was ich meine...“ nicht reagiert. Man kann mit den Lernern auch diskutieren, warum Herr Franke wohl so reagiert.

Gespräche können auch auf *Mikroebene* analysiert werden. Das ist für den Unterricht von Geschäftskommunikation vielleicht der wichtigste Aspekt. Da werden nämlich die sprachlichen Mittel für initiierende und respondierende Akte, für Themenwechsel, für verschiedene Arten des „Zu-Wort-Kommens“ usw. behandelt. Hierbei muß man erwähnen, welche wichtige Rolle den Partikelwörtern in diesem Zusammenhang zukommt. Sie können von ihrer Funktion her analysiert werden, zum Beispiel was ihre *redeleitende Funktion* anbelangt: „Du weißt ja, ...“ „Ach, du, Karsten!“ (*Redeeinleitung*); „neeh?“ (*Knautschzone*). Darüber hinaus läßt sich auch der Partikelgebrauch der Deutschen mit dem des Schweden vergleichen, und dadurch die Schlußfolgerung ziehen, daß es sich dabei um die Achillesferse der kommunikativen Kompetenz überhaupt handelt.

Der Filmabschnitt² eignet sich übrigens auch dazu, auf den Unterschied zwischen der gesprochenen Rede authentischer Personen und der Rede, die man aus den Sprachbüchern kennt, hinzuweisen. (Der Unterschied zwischen Schriftsprache und gesprochener Rede wird da als evident angenommen.)

5. Didaktisierungsvorschläge

1. Das Gespräch wird zweimal angesehen. (Fragen zum Global- und Detailverständnis)
2. Es wird mit Hilfe der Transkription – wie oben angeführt – analysiert und diskutiert.
3. In Form von Gruppenarbeit sollen die Studenten in veränderter Redekonstellation ein neues Gespräch erstellen. Diesmal soll Herr Franke aus dem Gespräch ausgeschlossen werden. Die Lerner sollen das vorspielen, indem sie auch mit Körpersprache und nonverbalen Zeichen diese neue Konstellation untermauern. (Frau Franke wendet sich Herrn Lind zu, Herr Lind schaut mal nach vorne auf die Autobahn, mal schaut er kurz nach links während Herr Franke hinten sitzt und nach vorne schaut.)
4. Im Namen von Herrn Lind sollen die Lerner die Stelle finden, wo es möglich ist, einzuhaken.
5. Die Lerner sollen für die Aussage „Den Vertrag müssen wir schriftlich bestätigen ...“ eine Einleitung, das heißt eine Überbrückung zwischen den beiden Themen finden.

6. Man soll so viele Partikeln wie möglich in der Transkription unterstreichen, und erklären, welche Funktion sie haben.
7. In Form von Hausaufgabe wird ein neues Gespräch erstellt, wobei auch der Schwede ins Gespräch mit einbezogen wird, und die ganze Konversation einen anderen Verlauf nimmt. Einige Arbeiten werden in der nächsten Stunde entweder vorgelesen oder vorgespielt.

6. Fazit

Anhand eines konkreten Beispiels hoffe ich demonstriert zu haben, wie nützlich es ist, im Unterricht von Fachkommunikation die Methoden der Gesprächsanalyse zu verwenden. Die Untersuchung des jeweiligen Gesprächs aus dem Aspekt der Redekonstellation, sowie die Analyse auf drei verschiedenen Ebenen liefern guten Diskussionsstoff und erleichtern für den Lehrer die Didaktisierung des Unterrichtsstoffes. Umso mehr erscheint das wichtig zu sein, da die teuren, attraktiven Unterrichtsmaterialien aus dem Ausland (Deutschland) oft eine Unterrichtsform voraussetzen, die für manche ungarischen Lehrkräfte als utopisch erscheinen. Es wird nämlich eine viel höhere Stundenzahl und eine viel kleinere Gruppengröße vorausgesetzt. So kommt es häufig vor, daß sich nur ein Teil der Übungen einsetzen läßt, und auch diese erscheinen – aus dem Gesamtkonzept herausgerissen – oft nicht wirksam genug. Deshalb ist es wichtig, daß der Lehrer die Kompetenz hat, dem Leistungsvermögen und den Sprachkenntnissen der gegebenen Gruppe entsprechend den Unterrichtsstoff zu didaktisieren. Natürlich muß man dazu auch das Transkribieren lernen, und mit den wichtigsten Regeln auch die Lernenden vertraut machen. Es bedeutet zwar Extraarbeit für den Lehrer, aber das muß man ja nur einmal machen und der Aufwand rentiert sich bestimmt.

Die Nachteile, die sich aus der Position eines Nicht-Muttersprachlers während der Kommunikation mit Muttersprachlern ergeben, müssen zum Teil bewußgemacht werden, zum Teil muß die Sprechfertigkeit der Lerner in diese Richtung entwickelt werden. In diesem Zusammenhang muß erwähnt werden, daß im Unterricht sowohl auf die Interpretation von Partikelwörtern, als auch auf deren Gebrauch mehr Wert gelegt werden soll. Im Rahmen der Gesprächsorganisation kommt nämlich den Partikeln eine große Bedeutung zu, die bisher von manchen Lehrbüchern und Sprachlehrern übersehen wurde.

Jegyzetek:

¹ Richtig ist es: *das einzige*

² In den übrigen Gesprächsabschnitten ist es den Teilnehmern nicht gelungen, völlig unbefangen und natürlich zu sprechen.

Az interkulturalitás idegen nyelvi tanterveink tükrében

Múlt év őszén felkérést kaptam a gießeni Justus-Liebig-Egyetem egyik PhD-programjának vezetőjétől, hogy tartsak előadást arról, miképp érvényesül a magyar nyelvoktatás tanterveiben az interkulturális szemlélet, az interkulturális tanulás és, ez hogyan valósul meg. A felkérés nagyon megtisztelő volt, de a feladat nem bizonyult könnyűnek. Az adott program résztvevői (kb. 40 fő) körülbelül fele részben angol szakos, illetve német mint idegen nyelv szakos nyelvtanár volt. Sokan közülük lektorként saját bőrükön tapasztalták meg, mit is jelent az interkulturalitás távol Európától. A PhD-program is ezzel foglalkozott „az idegenség megértésének didaktikája” (Didaktik des Fremdverstehens) címmel. A szimpóziumnak három meghívott vendége volt, egy Finnországból, egy Lengyelországból és jómagam.

A német szakirodalom ezt a témát két okból kezdte tüzetesen vizsgálni. Az egyik a Goethe Intézetek munkatársainak és DAAD-lektoroknak a tapasztalatai. Ezek a tanárok néhány évet töltenek nyelvtenárként hazájuktól távol, s többnyire felnőtteknek tanítják a nyelvet. Ennek során érzékelik, hogy a nyelvi jelentés sokkal összetettebb dolog, mint ahogy azt képzelték. Számos megértési probléma oka kulturális eredetű, ezek feltárása komoly elemző munkát igényel. A másik a németországi oktatási helyzet, ahol egyre több az olyan osztály, ahol a tanulók heterogén kulturális származásúak. Az összes tantárgyat – így az idegen nyelvet is ilyen közegben kell megtanítani illetve megtanulni. Ezért a tanárok – főleg az angol szakosok – annak a helyzetnek vannak kitéve, hogy kétnyelvű tanulóknak, akik a két nyelvet (pl. német és török) különböző mértékben tudják, a két nyelv kultúrája különböző mértékben érvényesül, s egy harmadik nyelvet kell ilyen feltételek mellett megtanítaniuk. Nem csoda, ha a tantervek külön figyelmet fordítanak az interkulturális tanulásra.

Maga ez a fogalom azonban nem varázsszó, így ennek hangoztatása nem sokat ér, ha a napi oktatásban nem valósul meg. Rösler szerint

nem kizárt, hogy az „interkulturális kommunikáció” hangzatos jelszava mögött tetszés szerint félreértelmezett kultúrrelativizmus bújkol meg, és fennáll az a veszély, hogy a fokozott érdeklődés az irodalom iránt és a kultúrák összehasonlításának gyakorlata módszerré „silányul”, ami a szakdidaktika nyelvére lefordítva a következő jegyekben csúcsosodik ki: irodalminak nevezzük azt a nyelvoktatási módszert, amelynél a nyelvtani anyagot némi költészet követi, és interkulturálisnak akkor, ha valamely információ után a következő kérdés áll: „Und wie ist es in Ihrem Land?”¹

Ezért számos szerző kétkedve fogadja, elértéktelenedett és elhasznált szlogennek tartja² sőt, van aki egyszerűen fölöslegesnek tartja. Edmondson és House³ szerint a kommunikatív kompetencia már önmagában is interkulturális kompetencia, ha nem lenne az, akkor nem lenne kommunikatív.

A rendelkezésemre álló korlátozott idő miatt előadásomban csupán csak felvázolni tudom az interkulturális szemlélettel kapcsolatos problémát. A NAT ezt a fogalmat csak egy helyen említi meg konkrétan, de nem az idegen nyelvek keretében, hanem a dokumentum elején. Itt arról olvashatunk, hogy mi a NAT szerepe a kötelező oktatás tartalmi szabályozásában. Ennek egyik pontja a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elveiről szól. A célok egyike indirekt módon az interkulturális oktatás egyik fő célkitűzése:

A kisebbségi oktatás sajátos célja a kisebbségi önazonosság megőrzése és erősítése. Ennek érdekében törekszik [...] a különböző kultúrák értékeinek kifejezésre juttatásával toleranciára, a másság elfogadására és megbecsülésére [...] (NAT Élő idegen nyelv. Korona, 1995, 9. o.).

Az 'interkulturális' jelző csupán ezután jelenik meg:

A nyelvoktató, kéttannyelvű, az anyanyelvű, a cigány felzárkóztató és az interkulturális oktatási programoknak tartalmazniuk kell a kisebbségi népismeret oktatását" (NAT Élő idegen nyelv. Korona, 1995, 10. o.).

Az interkulturális oktatás célját csak a kisebbségi oktatás szemszögéből fogalmazza meg a NAT:

Az interkulturális oktatás célja, hogy a kisebbséghez és többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbség népismereti műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet. Az interkulturális oktatás oktatási intézményekben folyó csoportos program, amely tanórai keretben segíti elő a kisebbségekhez tartozó tanulók sikeres iskolai pályafutását és társadalmi beilleszkedésüket. Amennyiben az interkulturális oktatás tanterve tartalmazza a kisebbségi nyelv oktatását is, a NAT élő idegen nyelvek oktatására megállapított tantervi követelményeit kell figyelembe venni. [...] A cigány felzárkóztató oktatás és az interkulturális oktatás kombinálható a [kisebbségi] nyelvoktató oktatással is" (NAT Élő idegen nyelv. Korona, 1995, 10. o.).

Mindez azt sugallja, hogy az interkulturalitás csupán a kisebbségi oktatásban játszik szerepet. Az *Élő idegen nyelv* műveltségi terület leírásánál több helyen fordulnak elő olyan célok, amelyek indirekt módon az interkulturális szemlélet kialakítását célozzák, anélkül, hogy ezt a fogalmat akár egyszer is megemlítenék. Példaként álljon itt az a követelményrendszer, amit a NAT a 6. és a 10. évfolyam részére előír:

ÉLŐ IDEGEN NYELV A NAT ÁLTALÁNOS FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEI

A 6. ÉVFOLYAM VÉGÉN:

1. Tudatosuljon a tanulóknál az a tény, hogy az anyanyelvén kívül idegen nyelven is kifejezheti magát. Fedezze fel életkorának és egyénisé-

gének megfelelően az idegennyelv-tanulás sajátos módszereit, és tegye meg az első lépéseket az elsajátításuk felé vezető úton.

2. **Ébredjen fel érdeklődése más népek élete és kultúrája iránt.**
3. Merjen idegen nyelven megszólalni, fokozatosan növekedjen bátorsága és önbizalma ezen a téren.
4. Tudjon információt adni és kapni saját közvetlen világáról.

A 10. ÉVFOLYAM VÉGÉN:

1. A tanuló tudja használni a tanult nyelvet hétköznapi kommunikációs helyzetekben.
2. **Tudjon az idegen nyelv használatán keresztül új emberi kapcsolatokat létesíteni, és ezáltal tudja értékelni más országok népeit és kultúráját.**
3. **Kapjon ízelítőt a célnyelvi ország(ok) kultúrájából és civilizációjából, sajátos értékeiből, és ezeket saját kultúrájával összehasonlítva a magyar kultúrát is lássa tágabb összefüggésben.**
4. A nyelvtanulás során kifejlődő alapkészségek tegyék számára lehetővé nyelvtudása továbbfejlesztését illetve újabb idegen nyelvek elsajátítását.
5. Szerezzen ismereteket a nyelvek természetéről, hogy ezáltal saját anyanyelvét is tágabb rendszerben tudja szemlélni.
6. Személyisége gazdagodjon, önbizalma nőjön az idegen nyelven való önkifejezés öröme által.
7. **Nyelvtudása segítse abban, hogy magyarként Európa polgára is lehessen.**

(Nemzeti Alaptanterv. Élő idegen nyelv. Korona kiadó, 1995, 15. és 19. o.)

Mivel a NAT ezt a fogalmat ilyen mostohán kezeli, a helyi tantervek esetében még rosszabb a helyzet. De szükség van-e valóban erre? Az EU-ban az idegen nyelvek oktatásánál az interkulturális tanulás a tantervek – és egyben a nyelvoktatás – valóban fontos eleme. Példaként Észak-Rajna-Vesztfália tartomány kerettantervét említem, ahol az interkulturális szemlélet a tanulási folyamat tantervi szinten deklarált eleme.

A NAT ÉLŐ IDEGEN NYELV ÉS EGY NÉMET KERETTANTERV SZERKEZETI
ÉS KONCEPCIONÁLIS KÜLÖNBSEGEI

NAT ÉLŐ IDEGEN NYELV (1995)	ANGOL KERETTANTERV ÉSZAK-RAJNA VESZTFÁLIA (1998)
Általános követelmények a 6., 8. és 10. évfolyamra: • pragmatikus célok: mire legyen képes a tanuló • kognitív célok: mit tudjon a tanuló • emocionális célok: mit érezzen át a tanuló	Célok és feladatok: • másokat megérteni, magunkat megérteni • a másik nyelvközösség életébe bepillantást nyerni • a nyelvre reflektálni - az anyanyelv és az idegen nyelv tudatos használata
Részletes követelmények és tartalmak (tananyag) a 6., 8. és 10. évfolyamra: • beszédszándékok • fogalomkörök (pl. hely, idő, birtoklás stb.) • témák, témakörök	Tantervi tartalmak: • interkulturális tanulás • beszédértés • beszédképesség • olvasott szöveg értése • írásképesség • szókincs • nyelvtan (=szerkezetek)
Részletes (fejlesztési) követelmények (kompetenciák, képességek): • beszédértés • beszédképesség • olvasott szöveg értése • írásképesség • szókincs • egyéb követelmények (nyelvtan, országismeret)	A tanulás szervezése: • tanulási stratégiák és technikák elsajátítása • a tanuló saját felelősségének tudatosítása a tanulási folyamat sikerében • a hibák mint a tanulási folyamat részeinek kihasználása a tanulás eredményesége érdekében
(nincs utalás a teljesítménymérésre és -értékelésre)	Teljesítménymérés és -értékelés: • a teljesítménymérés alapelvei • a teljesítménymérés módjai
(nincs utalás a tanterv használatára)	A tanterv használata: • a szakmai körök feladatai

Az interkulturális szemlélet azonban jelen van a hazai nyelvoktatásban is. Számos példával lehet illusztrálni⁴, hány nyelvtanár próbálja az idegen nyelven keresztül a másik kultúrával való találkozást egyéni élménnyé tenni, a másik kultúra egyes aspektusait a tanulókkal közösen különböző perspektívákból körüljárni. Az interaktív, individuális és interkulturális munkaformák nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók kipróbált, használható nyelvtudást sajátítsanak el. Iskolai projektek, amelyeket egyre gyakrabban dokumentálnak a résztvevők, las-

sacsán ezen iskolák programjainak részévé válnak. Így remélhető, hogy előbb-utóbb bekerülnek legalább a helyi tantervekbe.

Néhány tézisben szeretném felvázolni, hogy miért fontos, hogy az interkulturális szemlélet konkrétan megjelenjen a tantervekben, és miképp kellene a megvalósításban a nyelvtanárokat segíteni.

Tézisek:

1. Az interkulturális szemlélet nem a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás leváltása, hanem annak továbbfejlesztése, új dimenziókkal való kiterjesztése. Rösler szerint „visszalépést jelentene, ha az új, magukat interkulturálisnak nevező tankönyvek megjelenése kapcsán újrakezdné a legjobb tankönyvről vagy a legjobb tankönyvi koncepcióról szóló vita, a változatosság kedvéért ezúttal az „interkulturális” és „kommunikatív” pólusok szembe állításával.”⁵ Ahol tehát a kommunikatív nyelvoktatás megvalósítása a cél, ott a két szemlélet együttes alkalmazása szükséges.
2. A tanterveknek az interkulturális tanulást nemcsak az általános céloknál kell megfogalmazniuk, hanem ki kell térni rá a részletes céloknál és a tartalmaknál is. Célok és tartalmak ugyanis szorosan összefüggnek. „Célok tartalom nélkül üresek, tartalmak célok nélkül értelmetlenek.”⁶
3. A nyelvoktatás célja egy idegen nyelv elsajátítása, tehát a tanulási folyamat maga, ezért megfelelő mértékben kell foglalkozni magával a tanulási folyamattal. E folyamatnak része az interkulturális tanulás. Ennek meg kell jelennie a tantervekben is.
4. Az interkulturális tanulásnak az idegennyelv-tanulás minden fázisában jelen kell lennie.
5. Erre a feladatra a nyelvtanárokat fel kell készíteni, ezért az interkulturális tanulásnak a tanárképzés és -továbbképzés egyik alapvető témájának kell lennie. A tanároknak képeseknek kell lenniük arra, hogy saját maguk is interkulturálisan tanuljanak, mert a tanulóknak ezt a kompetenciát csak így tudják igazán kialakítani.
6. Szükség van olyan tananyagokra, amelyek figyelembe veszik az interkulturális tanulás aspektusait és azt a tanulók felé közvetítik⁷. A megoldást azonban nem szabad egyedül a tankönyvektől várni. Az interkulturális szemléletű nyelvkönyvek csupán lehetőséget adnak e szemlélet órai megvalósításához, de a tanáron múlik, hogy él-e vele.
7. Az országismeret a nyelvoktatás integráns része. Feladata elsősorban nem a célnyelvi országokról szóló ismeretek közvetítése, hanem az, hogy a tanulók képesek legyenek jelenségeket észrevenni, megfigyelni, ezeket egymással ösz-

szezhasonlítani, a megfigyelések révén új ismereteket szerezni, ezeket kipróbálni, és az eredményt kiértékelni.

8. Az interkulturális nyelvtanulás nem fölösleges idő- és energiapocsékolás, hanem nyereség – mind nyelvi, mind nevelési szempontból.

Jegyzetek:

- ¹ Rösler, 1996: 35. o.
- ² Vö. Altmayer, 1997: 1. o.
- ³ Vö. Edmondson/House, 1998: 161. o.
- ⁴ Vö. Szablyár/Morvai: Kapcsolatok
- ⁵ Rösler, 1996: 36. o.
- ⁶ Thimme: 1995: 134. o.
- ⁷ A „Sichtwechsel” c. tananyag esetében például kidolgoztak egy ún. interkulturális gyakorlati-polológiát.

Irodalomjegyzék:

- ALTHAUS, Hans-Joachim: Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: *Info DaF*, 26. Jg. Nr. 1, Februar 1999, 25-36.
- ALTMAYER, Claus: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(2), 25 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/altmayer3.htm>, 1997.
- BIECHELE, Markus/PADRÓS, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Erprobungsfassung 5/99. Langenscheidt (=Fernstudieneinheit), 1999.
- DOYÉ, Peter: Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. In: Földes, Csaba (Hg.): *Germanistik und Deutschlehrerbildung*. Szeged/Wien, 1993, 267-276.
- EDMONDSON, Willis/HOUSE, Juliane: Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(2), 1998, 161-188.
- ERDMINGER, Manfred: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max Hueber, 1996, 146 p. (=Forum Sprache)
- FEIGS, Wolfgang: Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 30. Jg. H. 2, 2. Quartal 1993, 78-80.
- GÖTZE, Lutz: Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik” – Konzepte und Probleme. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 29. Jg. 1. Quartal 1992, 3-9.
- KNAPP-POTTHOFF, ANNELIE/Liedke, Martina: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München, 1997, iudicium, 207.
- KOVÁCS, Márta: Nyelvtanulás: leginkább kínait? Motivációk, célok és eredmények a nyelvtanulásban – egy nemzetközi felmérés alapján. [Sprachlernen: am ehesten chinesisch? Motivationen, Ziele und Ergebnisse im FSU – anhand einer internationalen Erhebung.] In: *Pedagógiai Szemle*, XL. Jg. H. 10, Oktober 1990, 986-989.

- KRUMM, Hans-Jürgen: Globalisierung versus Regionalisierung. Entwicklungstendenzen in der Curriculumentwicklung für den Deutschunterricht. Handouts zum XI. IDT, Amsterdam. 1997, Manuskript.
- Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1995.
- NEUNER, Gerhard/Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt, Berlin-München, 1993.
- NEUNER, Gerhard (Hg. unter Mitarbeit von Monika Asche): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Tagungsdokumentation. Kassel. (=Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.“ Heft 3) 1994, 253.
- PAULA, Andreas/FRITZ, Thomas: Brücken zum Fremden. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1998, 262.
- PETNEKI Katalin: Gedanken über die Rolle der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht. In: Mádl, A./Schwiederski (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. 1994, 117-135.
- PETNEKI Katalin: Az identitás problematikája a hazai nyelvkutatásban (néhány nyelvkönyv Ausztria-képén és Magyarország-képén keresztül). In: *Új holnap*. 43. évf. (újfolyam 18.). 1998. július. 161-168.
- RÖSLER, Dietmar: Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung. Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. 1993, 77-99.
- RÖSLER, Dietmar: Interkulturális kommunikáció alapfokú tananyagokban a német mint idegen nyelv tanításában. In: *Modern Nyelvkutatás*, 2. Jg. H. 1-2. April 1996, 35-43.
- SCHMITT, Wolfgang/MAGYAR Ágnes: Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch. Landeskundliches Lernen*. H. 18. 1/1998, 46-49.
- SZABLYÁR, Anna: Multinationale Lehrwerke im ungarischen Kontext. In: Kurdi, Imre/Zalán, Péter (Hrsg.): *Die Unzulänglichkeit aller philosophischen Engel. Festschrift für Zsuzsa Széll*. (=Budapester Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Loránd-Eötvös-Universität. Band 28) Budapest, 1996, 327-340.
- SZABLYÁR, Anna/MORVAI, Edit: Kapcsolatok. Diáklevelezés és diákcsera az idegennyelv-oktatásban. Budapest, 1998, 83.
- THIMME, Christian: Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 32. Jg. H. 3, 3. Quartal/1995, 131-137.
- ZALÁN-SZABLYÁR, Anna: Deutsche Lehrwerke aus Verbrauchersicht – Lehrwerke mit multinationalen und soziologisch undefinierten Zielgruppen – und ihr Für und Wider. In: *DUFU* 1987/2-3, 21-34.
- ZALÁN-SZABLYÁR, Anna: Lehrbücher des Deutschen vor und nach der Wende – Defizite und Erwartungen aus landeskundlicher Sicht. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 1992. Hrsg. von Antal Mádl und Hans-Werner Gottschalk., ELTE Germanistisches Institut/Bonn, DAAD, Budapest, 1992, 325-332.
- ZALÁN-SZABLYÁR Anna: Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht in Ungarn nach der Wende. In: Wotjak/de Cillia (Hg.): *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Passagen Verlag, Wien, 1994, 237-243.

EU-nyelvoktatási modell baja adaptálásban

Az EU-hoz való csatlakozás, illetve az európai országok/nemzetek gazdasági, politikai, tudományos és kulturális együttműködése a közvetítő nyelvek ismerete nélkül elképzelhetetlen. Ebből a felismerésből fakadóan az idegennyelv-tudás, az idegen nyelvek oktatása, a nyelvpolitika központi kérdéssé vált. A nyelvtanárookra az EU csatlakozással fontos ismeret- és kultúráközvetítő szerep hárul.

Az EU-ban a hivatalos és munkanyelvek száma 12, az ún. elsőszámú munkanyelv: az angol, a francia és a német. Az EU-Tanács ülésein, miniszteri értekezleteken mind a 12 hivatalos nyelven biztosítják a tolmácsolást. A munkaértekezleteken, előkészítő tanácskozásokon általában a három elsőszámú munkanyelv használatos. Az EU-Tanács 1996-ban kibocsátott Fehér könyv c. dokumentum ajánlása azt az előírást tartalmazza, hogy minden európai polgár legyen képes 3 nyelven kommunikálni. Kimondja, hogy a gyermekek idegen nyelvet 8 éves kortól, 3. osztálytól tanuljanak.

1. A nyelvoktatás alapfeladatai a felsőoktatásban

- *Uniós ismeretek oktatása,*
- *európai tanulmányok bevezetése (európai irodalmat/történelmet be-mutató tankönyvek),*
- *ECTS (európai tanegység átválthatósági rendszer) kidolgozása,*
- *modularitás/moduláris elemek bevezetése: a képzést jól meghatároz-ható kis egységekre kell szabdalni. A modularitás a tananyagtervezés fázisokra épülő modelljeinek létjogosultságát jelenti;*
- *európaiság/európai tudat kialakítása: létre kell hozni az európai polgárt - nevelés-politikával;*
európaiság = humanitáriusságra, szolidaritásra, kirekesztés elleniségre, a sokféleség/másság tűrésére, tiszteletére való nevelés,
- *interkulturális és multikulturális szemlélet érvényesítése a nyelvoktatás-ban.*

A *multikulturalitás*: különböző kultúrák békés együttélését elősegítő kultúra. Németországban 81 millió ember él, ebből 5,6 millió külföldi, Baja városában a lakosság 1/3 része horvát, 1/3 német nemzetiségi. Az *interkulturális szemlélet*: sokféle, térben és időben egymástól eltérő kultúra összehasonlítását jelenti. Az interkulturális/multikulturális koncepció a XXI. század fontos politikai és ennél fogva nevelési célja.

A népek közti megértésre, a különböző nemzeti értékek megismerésére és tiszteletére, az együttműködésre, kompromisszumkészségre, toleranciára, a más-ság elfogadására nevel. A nyelv nem csupán a hétköznapi kommunikáció eszköze az anyanyelv és a célnyelv között, hanem híd eltérő kultúrák között, nemcsak arra

készíti fel az idegent, hogy elboldoguljon a célnyelvi országban, hanem formálni kívánja a nyelvtanuló személyiségét, nyitottá, fogékonyra tenni eltérő kultúrák iránt, összehasonlítani és átvenni az értékeiket.

Az interkulturális, kommunikatív kompetencia fejlesztése: A multikulturális társadalmak, a globalizáció, a nemzetközi kommunikáció az idegennyelv-oktatásban már nemcsak a nyelvi tartalom közlését és készségek fejlesztését, hanem egy interkulturális alapba ágyazott kommunikatív kompetencia fejlesztését teszi szükségessé. A kommunikatív kompetencián a nyelvi szociolingvisztikai, szöveg-, stratégiai és szociokulturális kompetenciát értjük (Horváth, Jilly és Szalkáné, 1998).

A nyelvtanulás, szöveg/nyelvtanítás a receptív készségekből indul ki (hallott és olvasott szövegek értése), s a különféle nyelvi tartalmak közvetítésén keresztül (nyelvtan, szókincs, kiejtés) a produktív készségek/azaz, az önálló szövegalkotás fejlesztéséig vezet a kommunikatív-interkulturális és autonóm nyelvtanulás szellemében (Bárdos, 1999).

Summázva: A kommunikatív-interkulturális nyelvoktatás módszertani elvként a tanulóközpontúságot, a cselekvésorientáltságot, a témaorientáltságot és az autonóm tanulást tartalmazza. A nyelvtanítás fontos célja a készségfejlesztés (4 nyelvi készség: hallott és írott szöveg értése: beszédértés, írásbeli kifejezőkészség).

A gyorsan változó világban a készségekre és alkalmazási készségekre van szükség. A memoriterek tanítása, a lexikális tudás megszerzése, megtanítása csak részfeladat. A készségek fejlesztése szövegfajták, kommunikatív szituációk és szerepek alapján történik.

A tanítási gyakorlat új/módosult fogalmakkal dolgozik: Előtérbe kerülnek az integrált módszerek, a tanulói autonómia, a tanulási-tanítási stratégiák, melyek mind a módszertani igényesség magasabb szintjeinek elérését teszik lehetővé. Az aktuális elvárásoknak megfelelő eredmények nyitott tanári szemlélettel, érdeklődő hozzáállással, új tanítási módszerek és modellek megismerésével, kritikus adaptálásával érhetők el.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése (EQ): A nyelvoktatásnak az érzelmi intelligenciát kell fejleszteni. Ez az emocionális képzés azt jelenti, hogy a nyelvtanulónak saját magát kell megismernie és felépítenie, azaz a szóbeliség, a szóbeli kifejezőkészség fejlesztése a fantázia, az empatikus készség, a szuggesztivitás, a humorérzék, a merészség, energia, ötletesség kialakításán, kimunkálásán vezet. Ez módszertanilag sok gyűjtőmunkával, interjúkészítéssel, szerepjáttékkal, szituációk eljátszásával (különböző helyzetek csoportos elképzelésével és eljátszásával) alakítható ki. A tanári feladat: segédeszközök, szemléltető eszközök gazdag, sokirányú alkalmazása, kreativitás. Óráik legyenek érdekesek, színesek, változatosak, a humor fontos szerepet kapjon. Dr. Edward de Bono amerikai orvos a humorról: „A legfontosabb magatartás, ahol az emberi intelligencia kifejezésre jut, a humor. A humor javítja az ítélőképességet, a problémamegoldó és döntési képességet.”

A nyelvtanítás szerves részét kell, hogy képezze a nemzeti és etnikai kisebbségek nyelvének és kultúrájának tanítása. Magyarországon 13 kisebbség él, Baja városában 2.

A nyelvtan tanítása: A nyelvtan leírásában a pedagógiai/tanulói nyelvtanok az irányadók. A pedagógiai nyelvtanokat Reiner Schmidt (Schmidt, 1990) így jellemzi: „A nyelvtant nem totálisan, hanem szelektíven közvetíti, konkrétan, szemléletesen és részletesen írja le, figyelembe veszi a tanuláspszichológia alapvető kategóriáit: az érthetőséget, a megjegyezhetőséget és a használhatóságot.” Törekedjünk a nyelvtanításban a nyelv és kultúra közti összefüggés, termékeny kölcsönhatás megllátására, megtanítására. A nyelvelsajátítás minden szintjén kiemelt szerepet szánjunk a kulturológiai ismereteknek. A nyelv kulturális hátterének megjelenítése rendkívül fontos.

A nyelvet beszélő népek szokásainak, hétköznapi életének, hagyományainak, ünnepeinek, gondolkodásmódjának megismerésére alkalmas az „országismeret/civilizáció” tárgy, mely a felsőoktatásban önálló diszciplínaként, de az alsó- és középfokú oktatásban integrált jelleggel képezi a nyelvtanítás részét.

Az adott nyelv társadalmi-kulturális környezetének megismerésére a tanítóképzős curriculumban az „országismeret” címen szereplő tantárgy a műveltségterületi képzés 935 órás óraszámából 90 órával; a nemzetiségi képzés 1055 órás curriculumában 150 órával (nemzetiségismeret/népismeret címen) képviselteti magát (Programm ..., 1999).

A felsőoktatásban előtérbe kerül a **szaknyelvoktatás**, amelynek keretében speciális szaknyelvi készségeket kell kialakítani. A cél: a kommunikációs készségek fejlesztése és a funkcionális nyelvhasználat elveinek érvényesítése, azaz a nyelvi ismeretek praktikus használhatóságának biztosítása.

A projektjellegű oktatás: A nemzetiségi curriculum (Programm ..., 1999) erre 40 órát biztosít. Ilyen projekt az évente megrendezendő úgynevezett

- a) nemzetiségi nap óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóinak. E projekt célja, hogy a megszerzett – főként elméleti – ismereteket hallgatóink gyakorlati tevékenységek révén mélyítsék el, pl. a német nép kézművességének (hímzés, szövés, kosárfonás, csuhéfonás, kékfestés, korongozás) megismerése;
- b) hasonló projekt: „A világ a tanteremben”, amelynek alapján a korszerű drámaelméletek gyakorlatban történő alkalmazását szeretnénk megcélózni. Ez valójában egy nyelvi szerepjáték műhelyt jelent, mely olyan foglalkozásokat kínál, ahol lehetőségeket adunk a hallgatók szabadidejének szórakoztató eltöltésére, a drámaelmülethez kapcsolódó ismeretek gyakorlati elmélyítésére. A projekt révén a művészeti/irodalmi világot, a színjátékot, a drámapedagógiát, a bábjátékot, azaz a gyermek- és ifjúsági irodalmat szeretnénk az órára bevinni, de nemcsak ennek manuáltechnikáját, szövegfeldolgozását szeretnénk bemutatni és elsajátíttatni a hallgatókkal, hanem lehetőséget kívánunk te-

remteni a részükre szerepjátékra, azaz az ún. szabadidős/szabadidőszervezői feladatok ellátásában is segítséget kívánunk nyújtani későbbi pályájuk során.

A projekt eredményességét megfelelő feltételrendszer biztosítása garantálja: megfelelő eszközkészlet (anyagi háttér), anyagszükséglet biztosítása (anyagi háttér), valamint tantervi rugalmasság.

Projektfajták:

1. Szövegprojekt/szövegírás: vers, mese - verses könyvkiadás tanulói ki-dolgozásban.
2. Kommunikáció/kapcsolatteremtő projekt: (utazás, vendégek fogadása, levelezés-Internet). Az eredményeket rögzíteni kell: film, hangfelvétel, újságcikk formájában.
3. Világ a tanteremben: Eredeti szövegek feldolgozása, átalakítása, átírása, színjátás, hangjáték/bábjáték - előadás megszervezése.
4. Kutató, oknyomozó projektek:
 - természettudományos: kísérletek, természeti jelenségek törvényei-nek tapasztalat útján való megismerése,
 - társadalomtudományi jellegű: kutatás a múltban. Ehhez interjúké-szítés, adatközlők felkutatása (utazás, levéltári, könyvtári kutatás) kell.
 - országismereti jellegű: régi- és új mesterségek felkutatása.

Nyitott oktatási formák érvényesítése

A korszerű nyelvoktatás gyakorlatorientáltságot, projektorientáltságot, tantár-gyakat integráló/tantárgycsoportos oktatást (vö. néprajz, történelem, ország- ismeret, nemzetiségismeret, illetve gyermekirodalom, ének-zene-tánc művészetek összekapcsolása), teljes módszertani megújulást jelent, mely magán viseli a nyitott oktatási formák bevezetését, illetve általános érvényesítését. Ezen elvek figyelem-bevételével tanítunk idegen nyelvet, elsősorban nemzetiségi nyelvet a bajai főiskolán, amely jelenti

- a stációkon alapuló oktatást (Stationenarbeit),
- módszertani műhelyben folyó nyelvtanítást (Lernwerkstatt – Werkstatt-arbeit),
- hallgatóink tanulói önállóságon, kreativitáson, kezdeményezésen, írá-nyításon alapuló, élmény-felfedezés központú általános iskolai nyelv-oktatásra (Freiarbeit) való felkészítését (Hegele, 1977).

A portfólió bevezetése

A soknyelvű Európába az átjárhatóság érdekében egységes mérésen, dokumentáláson alapuló portfólió bevezetése válik szükségessé és kívánatossá, mely ötvözi a nyelvtanulók nyelvi útlevelét, nyelvi életrajzát és az ezeket bizonyítandó dokumentumcsomagot, dossziét. Tanszékünkön német-horvát nemzetiségi szakos hallgatóink nyelvi kompetenciájának mérésére, dokumentálására használjuk a portfólió módszerét (Christ, 1999) és (Meyer-Hesemann, 1999).

Vizsgaszintek megállapítása a nyelvtudás precízebb, adekvátabb mérésére

Szükséges lenne az egységes Európa normáinak megfelelő 6 fokozatú nyelv-vizsgarendszer bevezetése hazánkban is (Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Operational Proficiency, Mastery).

A nyelvtanításban szükséges egyéb feltételek

Külföldi kapcsolatok fejlesztése, ún. anyanyelvű háttérbázis biztosítása a következő módon:

- vendégtanárok alkalmazása,
- a nyelvi készségek magasabb szintre juttatása, a tanultak nemzetközi kontextusba helyezése külföldi/anyaországbeli moderátorok segítségével,
- ösztöndíjak elnyerése (Erasmus),
- diákcserék (nyelvi táborok),
- közös projektek/rendezvények szervezése külföldi partneriskolákkal.

A nyelvtanuláson és országismereti információkon kívül a külföldi kapcsolatoknak számos pedagógiai, személyiségfejlesztő, motiváló szerepe van. A diák számára a külföldi utazás, a diákcsera jó gyakorlóterepet biztosít az alkalmazkodó- és döntésre való képesség, az önállóság, a felelősség kipróbálására, a kreatív gondolkodás, a kritikai- és önkritikai készség fejlesztésére.

Elvárás a nyelvtanítótól/nyelvtanártól

- legyen képes projektek készítésére, projektorientált tanításra,
- kultúrdiplomáciai küldetést töltsön be intézményében. Olyan nyelvtanítókra/nyelvtanárookra van szükség, akik tanár- és diákcserék megszervezésére is képesek,
- akik nyelvtudásukat „karbantartják” és az európai modell sémáját, az élethossziglan tartó tanulás európai dimenziójának kialakítását figyelembe veszik,
- a tanár legyen homo petitor (pályázó ember).

Nem egyszerű a pályázó tanárnak megtanulni a pályázatírás technikáját, azt, hogy ne jelentsen számára problémát egy sokoldalas pályázati útmutató információinak feldolgozása, valamint az űrlap kérdéseinek megemésztése. A pályázó ember/tanár nem kéreget, nem arra koncentrál, hogy szegénységét és szerencsétlenségét bizonyítsa, hanem a támogatások fejében nyújtani is kíván valamit, komoly szakmai programot tesz le az asztalra, amely konkrét tervekkel tartalmaz.

EU modell érvényesülése/érvényesítése a tanítóképzésben

Az Európa Tanács ajánlása szerint prioritást kell biztosítani a kisgyermekkori nyelvoktatásnak, ill. az azt támogató pedagógusképzésnek. A tanítóképző intézményekben 1975 óta folyik idegennyelv oktató tanítóképzés:

- 1975-1990 között szakkollégium formában,
- 1990-1995 között idegennyelv-oktató tanító szakként az MKM 42. 982/1991. sz. intézkedése nyomán,
- 1995. szeptember 1-től az idegennyelv-oktató tanító szak jogutóda: az idegen nyelvi műveltségi terület az MKM 158/1994 (XI. 17.) Kormányrendelet értelmében.

Az Egyesült Európában a kisgyermekkori idegennyelv-oktatás majd áthatja az egész tantervet, azaz egyes tantárgyak részeit idegen nyelven tanítják, felkészítvén ezzel a tanulókat arra, hogy majd képesek legyenek idegen nyelven információ szerzésére (pl. Interneten keresztül). A tanító, aki minden általános iskolai tantárgy oktatására felkészült, valamint elsajátította azok oktatásának módszertanát, képes ezen célkitűzés megvalósítására, amire egy nyelvszakos tanár képzettségénél fogva nem alkalmas, mivel nincs kellő módszertani szakismerete ennek a korosztálynak a tanításához. A kisiskolás korban a tanulók egy személyhez kötődnek, azaz az osztálytanítóhoz. Ezért nagyon fontosnak tartjuk, hogy a nyelvet tanító pedagógus azonos legyen az osztálytanítóval.

Az idegennyelv-oktató tanítóképzés tantervének sajátosságai

1. Szoros együttműködés a gyakorló iskolák és a képző intézmények között. Az iskolai gyakorlat tapasztalatait maximálisan kiaknázza a főiskolai tantárgypedagógia, amelynek keretében elsajátított ismereteket a hallgatók a gyakorlat során mélyítik el.
2. A módszertani képzéshez szervesen illeszkedik a gyermekirodalom c. stúdium, melyet a tanárképző főiskolákon, valamint az egyetemeken nem tanítanak. Ezen stúdium célja az, hogy olyan szakmai látásmóddal vértessze fel a nyelvtanítót, hogy az képes legyen a nyelvet életkorának megfelelően, elsődleges információszerzésre eszközként használni.

Irodalomjegyzék:

- HEGELE, I. (Hrsg.): Lernziel: Offener Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1977
- Programm der deutschen Nationalitätenlehrerausbildung. Eötvös József Hochschule, Baja, 1999.
- HORVÁTH Antal, JILLY Viktor és SZALKÁNÉ GYAPAY Márta: Élő idegen nyelv. Korona Kiadó, Budapest, 1998.
- MEYER-HESEMANN, W.: Die bildungspolitische Bedeutung des Portfolio. Babylonia 1, 1999, 18-20.
- CHRIST, I.: Das europäische Portfolio für Sprachen. Babylonia 1, 1999, 10-14.
- BÁRDOS Jenő: Az idegennyelvi mérés és értékelés metamorfózisai. In: *Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban 1967-1997*. ELTE ITK, Budapest, 1999, 41-53.
- SCHMIDT, R.: Das Konzept eines Lehrer-Grammatik. In: Gross, Fischer (szerk.) *Grammatikarbeit im DaF Unterricht*. Indicum, 1990, 154.

IV.

SZOCIOLINGVISZTIKA

Oláh Tibor (Budapest)

**Basil Bernstein elméleti munkáinak
magyarországi recepciója**

A nyelvészet és a szociológia határán található az a tudományos diszciplína, mely szociolingvisztika néven nemrég létrejött tudományág. A két tudományos sík közös területe a társadalom, s hogy mennyire interdiszciplináris (persze meghatározott keretek között), azt jelzi, hogy megtalálta kapcsolódási pontjait számos tudományággal, így az antropológiával, történelemmel, nyelvpolitikával, a nyelvtudomány számos foglalkozási felületével és a hungarológiával. A szociolingvisztika nem más, mint egy adott beszélőközösségben a nyelv használatát leíró tudományág. (Labov, 1979: 365.)

A társadalom és a nyelv közös területén található minden nyelvi tényező, amely egy beszélőközösséget feltételez, hiszen a nyelv csak társadalmi, egyéni szinten érheti el megvalósulását, illetve meg kell, meg lehet különböztetni társadalmi és egyéni nyelvhasználatot, de mindkettő csak egymáshoz viszonyítva érheti el egyéni manifesztációját. Látjuk tehát, hogy a nyelv léte össze van kötve azzal a csoporttal, társadalmi érával, amelyben megvalósulhat.

Jelen tanulmány egy olyan témával kíván foglalkozni, mely négy évtizeddel ezelőtt bukkant fel, nagy visszhangot keltve több európai és Európán kívüli országban. Basil Bernstein az 50-es évek végétől kezdett el foglalkozni a társadalmi státusz és a nyelv összefüggéseivel az „oktathatóság” szempontjából. Bernstein nézeteit sokan támadták, támadhatóságának alapja vagy fő oka az volt, hogy a londoni külvárosi munkásgyermekeken szeretett volna segíteni, s mindezt baloldalként (ezen belül reformistaként, nem pedig forradalmárként).

Bernstein nézetei közismertekké váltak a kézikönyvekben (így Magyarországon is). Természetesen kisebb méretű volt ezeknek a nézeteknek, tételeknek a kísérleti kipróbálása egy-egy országban (így Magyarországon is).

A téma jelenlegi felvetése több tekintetben is érdekes tanulságokkal kecsegtet. Valahogy még mindig elintézetlen ügyről van szó. A bernsteini gondolatokban rejlő esetleges ellentmondások miatt igen nehezen lehetett beépíteni a társadalmi nyelvészetbe, akadtak komoly ellenzői is – mint a régi tanítvány, Denis Lawton –, alapjaiban azonban mégsem sikerült megrengetni az egész rendszert, sőt mintha megerősödve került volna ki ezen kritikai megmérettetések alól. Azt kell tehát mondanunk, hogy e gondolatok és kutatási eredmények együttesen a szociolingvisztika szerves részét képezik, még akkor is, ha nem minden egységét lehet fenntartások nélkül elfogadni.

Szintén fontos megemlíteni azt a lényeges momentumot, hogy ezek a tételek, ez a pedagógiai-társadalmi nézetrendszer egyaránt kifejtette hatását jobboldali és baloldali politikai berendezkedésű államokban. A baloldaliak közismertebbek, de a jobboldali országok között lényeges megemlíteni Angliát, ott Lorna Bell és a Cahagan házaspár nyelvfejlesztő programjait, Amerikát, ahol a Bereiter-

Engelman-féle oktatási kísérlet a félreértelmezett elmélet igazi nagy „bukása”, vagy ilyen szinten éppen Arthur Jensen elméletét.

Ezáltal, ha nem is lényegesen, de eltérő mértékben alakultak a vélemények, a megjelenés különböző kereteket és különböző vizsgálati alapot, s a hozzá kapcsolódó kutatási eredményeket hozott, bár – mint már említettem – a különböző országok elméletei között lényeges eltérések nem mutatkoztak.

Bernstein elméletének, majd később Nagy-Britanniában végzett kutatási eredményeinek a volt szocialista berendezkedésű országokban végbement recepciója is érdekes tanulságokat rejt magában. Most maradjon homályban, hogy Bernstein nézeteit mennyire pártolta a hivatalosság, illetve mennyire népszerűsítette a szegények ügye iránt elkötelezett baloldali (illegális vagy fél-illegális) ellenzék.

Jelen tanulmány ezt a kérdéskört is elemezni igyekszik, nem lépve túl egyes politikai rendszerezésű elméleteket, nem törekedve semmilyen politikai vonal kritikai jellemzésére, megmaradva az anyag vizsgálati síkjánál, de ezt kiterjesztve a magyarországi recepcióra.

Érdemes megjegyezni, hogy a tanulmány által tárgyalandó elmélet négy évtized múltával lehetőséget ad az elmúlt időszak áttekintésével egy olyan képet adni, mely szinte semmit sem változott, de amely lassan elveszítette mind vizsgálati anyagát, mind elméleti megalapozottságát.

A nyelv társadalmi felhasználása tehát számtalan esetben egyértelmű, megnyilvánulási területei sokfélék, a felhasználás evidenciáját talán csak a Chomsky-féle aszociális nyelvelmélet veti el, de az is csak olyan formában, hogy Chomsky elmélete nem foglalkozik a nyelv társadalmi felhasználásával.

A társadalom befolyásolhatja, meghatározhatja a nyelv struktúráját: a két rendszer együttes életet él. A közöttük fennálló viszony alapján számos elmélet, hipotézis született. Azt az állítást, hogy egy nyelv struktúrája befolyásolja beszélőinek világszemléletét, általában Edward Sapir amerikai nyelvésznek és (a szintén amerikai) tanítványának, Benjamin Lee Whorfnek tulajdonítják. Az elmélettel előttük, mintegy előfutárként William Humboldt foglalkozott a XIX. században. A hipotézist Whorf-hipotézisnek nevezhetjük. (Wardhaugh, 1995: 193.)

A nyelv és a kultúra kapcsolatának egy régi keletű felfogása szerint a nyelv struktúrája meghatározza a nyelv használóinak világnézetét. Ennek gyengébb változata, hogy a struktúra nem határozza meg, csak hajlamossá teszi egy nyelv beszélőit egy sajátos világszemlélet kialakítására. E véleménynek szöges ellentéte, hogy egy nép kultúrája nyelvében tükröződik, értékelnek, felfognak bizonyos dolgokat, cselekszenek, s úgy kezdik használni nyelvüket, hogy az értékelés és a cselekvés adekvát. E szerint a felfogás szerint a kulturális követelmények nem határozzák meg a nyelv szerkezetét, de biztos, hogy befolyásolják használatát. A Whorf-hipotézis ehhez kapcsolódik.

Bernstein, angol szociológust tételei felállításakor a szocializáció, a nyelvi szocializáció folyamata érdekli. Vizsgálatai során a legfőbb kérdés az volt, vajon miképpen sajátít el a gyermek egy meghatározott kulturális identitást, illetve hogyan reagál erre. A nyelvnek milyen szerepe van a szocializációban – teszi fel a kérdést Bernstein. Azonban nemcsak egyszerűen a szerep, ami őt érdekli, hanem annak bebizonyítása, miszerint a gyermek számára adott társadalmi környezet milyen mértékben hat a gyermek nyelvére, hogyan jellemzi azt, milyen formában gátolja a szocializációban, a magasabb kategóriájú oktatási rendszerben. S ez az, ami valóban érdekli Bernsteint: az oktatás kérdésköre.

Whorf nevét azért volt érdemes megemlíteni, mivel Bernstein elméletét sok tekintetben megelőzték és segítették Whorf írásai (Lásd: Whorf 1959). Pap Mária pontosan azt veti szemére Bernsteinnak, hogy úgy csempészte be elméletébe a Whorf-hipotézist, hogy közben nem vette figyelembe annak a nyelvek egyenrangúságáról szóló részét (Pap, 1978: 189.). Ő már felhívta a figyelmet arra, hogy a kultúra szelektíven hat a grammatika rendszerére, és e rendszer szemantikai jellegű, így kihat a megismerésre is. Whorf tártá fel előtte azt, amit a nyelvileg szabályozott kommunikáció mélystruktúrájának nevezett (Wardhaugh, 1995: 295.).

Bernstein átveszi ezt, de átalakítja saját hipotéziséhez. Szerinte a nyelv és a kultúra kölcsönhatásban van egymással: a nyelv ugyanúgy hat a kultúrára, mint a kultúra a nyelvre, bár – s ez lényeges különbségnek mondható – ez utóbbi sokkal erősebb hatás.

Egy adott nyelvi környezetben felnövő gyermek ennek a kultúrának, ennek a környezetnek a nyelvét tanulja meg, s ez hagyományozódik nemzedékekre. Szerinte a társadalmi struktúrában meglévő nyelvhasználat és az adott struktúra létrejötte és fenntartása között közvetlen és kölcsönös kapcsolat van.

Bernstein egyik nagy tévedése, hogy szerinte ez a kapcsolat állandó, nemzedékek múltán sem változik. Elhanyagolja az egyéb politikai és társadalmi, s egyben kulturális változásokat, azaz megfelelkezik az adott társadalom természetes és velejáró fejlődéséről. Bernstein kifejti, hogy meghatározott tényezők következtében a gyermek intellektuális, társadalmi és érzelmi orientációja megváltozik (Bernstein, 1973: 138.). Ezen tényezők: erős közösségi kötelék, ritka döntéshozatali esély, az egyéni siker hiánya (inkább kollektív siker), fizikai munka, otthoni erőfőlény kimutatása a munkában való elnyomás miatt, túlszűfolt otthon, a gyermekek kevés intellektuális ingert nyújtó környezetben hatnak egymásra. Ezek mind egy társadalmi csoport osztályviszonyai (közös foglalkozási funkció és társadalmi szerep jellemzi).

Itt mindenképpen szükséges megemlíteni, hogy a szerző az orientáció megváltozásáról beszél, holott erről szó sincs. Egy meghatározott közegben felnövő gyermeknek semmilyen orientációja nem változik meg, csak akkor, ha egy másik orientációval találkozik, aminek legelső szervezett formája – ahol a gyermek értelmi és érzelmi szintje pontosan el tudja különíteni a különbözőségeket – az

iskola. Itt érkeztünk el arra a pontra, ahol már konkrétabban kell beszélnünk Bernstein elméleteiről, hatásukról. Azonban e tanulmány nem tekinti tárgyának jelen szerző elméleteinek tárgyalását, illetve ezt már megtették mások (Pap 1982: 75-86.; Pléh-Vargha 1982: 355-71.; Réger 1990: 3-155.).

A tárgyaláson kívül sokkal érdekesebb, tanulságokkal bíró ennek hazai kritikai elemzése, magyarországi vetületei. Magyarországon, amikor Bernstein elmélete megjelent, az 50-es évek végén, a 60-as évek elején már megtörtént a politikai, szocialista átalakulás kezdeti, első nagy hulláma, amit talán az 1956-os események zártak le. Nem kívánok itt politikai fejtegetésekbe bocsátkozni, csupán csak jelzek ide vonatkozó, objektív megközelítésű jellemzőket. Nemcsak a belpolitikában, hanem az oktatáspolitikában is végbementek bizonyos változások. A kezdeti, átmeneti helyzethez képest több minden megváltozott. A MSZMP VIII. kongresszusa (1962) határozata alapján megszüntették a származás szerinti kategorizálást, a felsőoktatási intézményekben új oktatási rendszert vezettek be. Eddig nagy szolgálatot tett, hogy a munkásosztály és a parasztság „fiai” megfelelő számban bekerüljenek az egyetemekre, főiskolákra, mivel „javára vált a nép ügyének”, azonban ez később elégtelenné vált, „további fenntartása nem használ, hanem egyenesen árt a szocialista építésnek” (Név nélkül, 1964: 481.).

Az indoklás beleilleszthető az akkori politikai felfogásba: azon fiatalok, akik a felsőoktatási intézményekbe – ebben a második hullámban – jelentkeznek, már a felszabadulás utáni új világban születtek. Ez a felismerés 1962-ben született, körülbelül akkor, amikor Nagy-Britanniában Bernstein már elméletének megalapozásával, szerteágazó csoportelemzésekkel foglalkozott. Bernstein felismerte, hogy a társadalom egyes csoportjai, a munkásosztály gyermekei hátrányos helyzetben vannak az oktatás tekintetében a középosztálybeli gyermekekhez képest. Ez az 50-es évek végén történt.

Valamivel később, 1962-ben Kádár János pártfőtitkár előterjesztése és a kongresszus határozata alapján megszüntetik azt a felszabadulás utáni rendeletet, amely lehetővé tette a munkás-paraszt szülők gyermekeinek bejutását a felsőoktatásba, a régi középosztálybeli gyermekekkel arányosan (Név nélkül, 1964: 481.).

Ugyanannak az éremnek két oldaláról van szó: Bernstein ez említett munkás-gyermekeket hátrányos helyzetűeknek tekinti, és segíteni akar rajtuk. Magyarországon megállapítják, hogy a fiatalok elvileg egyenlővé váltak a tanulás jogát tekintve, gyakorlatilag azonban a gyerekek ma még egyenlőtlen szociális és kulturális körülmények között élnek. Az volt a vezérelv, hogy egyenlő lehetőségeken kívül fokozatosan azonos feltételeket biztosítsanak az ifjúságnak a tanulásához. Bár bevallottan ezt még sokáig nem fogják tudni biztosítani. Ezért próbáltak segíteni a hátrányos helyzetű tanulókon.

Angliában és Magyarországon a segítség formái, módozatai nem sokban tértek el egymástól, a tanulmányi szempontból hátrányos helyzetű tanulók meghatáro-

zásában azonban voltak eltérések. Eléggé eltért a társadalmi szerkezet, annak tudományos percepciója és annak politikai megítélése Anglia és Magyarország viszonylatában.

Hazánkban, a meghatározásban a következő szempontok játszottak szerepet:

- osztatlan vagy részben osztott iskolába jártak,
- bejárók,
- többgyerekes családban élnek,
- rossz lakásviszonyok között,
- rendezetlen családi körülmények között élnek,
- a szülők iskolai végzettsége alacsony, így nem tudják ösztönözni a gyermeket a szellemi tevékenységben.

Bernstein ezzel szemben legfőképpen fizikai dolgozók gyermekeiről állapítja meg a hátrányos helyzetet, s nyelvi, kommunikációs szempontokat emel ki.

Magyarországon a segítség módjainál a legfontosabbak között szerepel a nevelők munkája, az oktatásra előkészítő munka, a nyári bentlakásos tanfolyamok, türelem a gyengébb képességűekkel szemben, a felmérő és egyéb dolgozatok „óvatos kezelése” (főleg az első félévben), a tanulás helyes módszereinek megismerése napközi otthoni keretek között, s a pályaválasztási tanácsadás.

A 60-as évek első felétől így a Művelődésügyi Minisztérium mindenképpen a népművelési szervek segítségét irányozta elő a szülők pedagógiai műveltségének gyarapításában, illetve a gyermek otthoni tanulásának elősegítésében, amelynek programjáról nincs tudomásom (Név nélkül, 1964: 484.).

Bernstein és a baloldali pedagógusok a mindenkori keretek között szándékoztak segíteni a munkásgyerekeken, de ha lehetett volna, a kereteket is megváltoztatták volna, ami természetesen nem számított népszerű elgondolásnak Angliában. Szerinte, ha a nyelvhasználatnak döntő szerepe van a hátrányos helyzet kialakulásában, akkor a nyelvhasználat megváltoztatásával, időben megszervezett nyelvi programokkal meg lehet akadályozni a helyzet fenntartását, ki lehet egyenlíteni az oktatásban jelentkező kezdeti különbségeket. Az elmélet igazolására nyelvi programokat dolgozott ki.

Nagy-Britanniában a Newsom-jelentésben az akkori oktatási miniszter, Sir Edward Boyle azt írta előszavában: „Minden gyermeknek egyenlő eséllyel kellene elsajátítania intelligenciáját, kifejlesztenie tehetségét és képességeit” (Labov, 1975: 178.).

A tanulók egy része gyenge teljesítményű és nélkülöz minden szociális készséget. Ezért a környezeti és nyelvi hátrányt kutatni kell – állapították meg Angliában –, s az általuk teremtett tanulási nehézségek leküzdésére alkalmas tanítási stratégiákat, technikákat kell kidolgozni. A kutatási tervet Bernsteinre bízták.

Ezen kívül főleg az Egyesült Államokban dolgoztak ki leginkább javító célú programokat. Riessman 1962-es dolgozata szerint az USA-ban minden tizedik

gyerek kulturálisan visszamaradott volt, ami mindenképpen javuló tendenciát mutatott az 50-es években. Riessman a „Nagyvárosok javító terve” című programjában a javítás alapvető feltételének azt tartotta, hogy több visszamaradott környezetből jövő tanárt kellene alkalmazni, az iskolai körzetek újrafelosztását, a rosszabbul tanulóknak 5-6 éves iskolai programok szervezését, hosszabb iskolahetet, kis létszámú osztályokat, valamint több fizetést a nehéz iskolákban tanító tanároknak. Ezen „ötletek” természetesen nem voltak megvalósíthatók, inkább naiv segítőkészségről tettek tanúbizonyságot, valamiféle egyszerű jótékonykodás figyelhető meg mögöttük.

Bloom, Davis és Hess – ugyancsak az USA-ban – óvodai keretek között gondolták biztosítani a kulturálisan visszamaradott gyerekek számára azt, amit mások otthon megkapnak. Ezen kívül kis létszámú, specifikus oktatást és a tanácsadás kiszélesítését tekintették megvalósíthatónak.

1965-től létre jött a híres Head Start-tervezet annak a tervezetnek a részeként, amely csökkenteni akarta a szegénység hatását. Gyermekfejlesztési központokat hoztak létre, ahol 6-12 éves gyermekeket foglalkoztattak. Ezek nyolc hetes táborok voltak, amelyekben az előre kiképzett több ezer tanár minden olyan dologgal megismertette a gyerekeket, amivel előtte nem találkozhattak: művészetekkel, kreativitással, tudományos ismeretekkel.

Látjuk tehát, hogy Magyarországon kívül más országokban is bekövetkeztek ezek a felismerések, változtatási szándékok, bár minden esetben más alapfelismerésekből adódóan, s más-más keretek között. A szociális faktorok minden esetben eltérőek voltak.

Downes szerint a legfontosabb szociális faktorok egy beszélt kommunikációban a földrajzi helyzet, a társadalmi rétegződés, a szociális hálózat, a nem, valamint etnikumba tartozás és az életkor (Downes, 1984: 152). Bár e faktorokat a szociológus nem kifejezetten e hátrányos helyzet felismerésére és elemzésére hozta létre és alkalmazta, tárgyunkhoz kiegészítésül mégis felhasználhatók.

A földrajzi tényezők (fizikai jellemző) és a társadalmi környezet együttes hatásait már Sapir is tanulmányozta, bár ő leginkább a szókészlet oldaláról (Sapir, 1971: 86.). Az a tény pedig, hogy ezek különböző országokban körülbelül azonos időben következtek be, sok tényezőtől is függött, azonban bizonyos, hogy Bernstein elméletei is hozzásegítettek ehhez.

Magyarországon sem lettek Bernstein tételei nagyon népszerűek, azonban nem kifejezetten azért, mert azokat ellentmondásosnak találták. A politikai, társadalompolitikai „feltételeknek” nem feleltek meg.

Ez előtt nézzük meg azon pontokat, melyek a idegen szociolingvisztika nézetei kifejtésében előbbre jutottak, világosabbá váltak.

Bernstein egykori tanítványa, Denis Lawton kritikai műveiből kiderül, miszerint legnagyobb problémája Bernstein elméletével, hogyan függ akkor össze a társadalmi struktúra, a nyelv és a tanulás. Szerinte tanára gondolataiból ez egyál-

talán nem derül ki, habár ezt Bernstein később kísérleteivel megpróbálta kompenzálni. Lawton, hogy bebizonyítsa az elmélet és a vizsgálatok hibáit, szintén ugyanazt az utat akarta bejárni, amit Bernstein is (Lawton, 1974: 25.). Beszéd- és írásvizsgálatokat végzett londoni középiskolás fiúk csoportjainál azért, hogy megismételje Bernstein felmérését a társadalmi helyzettel összefüggő nyelvi különbségekről. A csoportos beszélgetési vizsgálatokat azonban kiszélesítette, már az írott nyelvet is vizsgálta, s nem csupán 15-16 éves fiúktól, hanem fiatalabb, 12-13 évesektől is gyűjtött. Olyan „munkásfiú-csoportot” alkotott, amelynek tagjai egy londoni munkáskerület középiskolásai közül kerültek ki, s akik nem műveletlen munkáscsaládokban nőttek fel, hanem inkább „tiszteletre méltókban”.

A másik csoport (összesen négy volt, a két korcsoportból kettő-kettő) középosztálybeli fiai nem drágább középiskolába jártak, így elmondható, hogy a csoportok között nem voltak olyan számottevő eltérések, mint Bernsteinnél, akár Magyarországon is megvalósulhatott volna ilyen felmérés a 60-as években, mivel itt nem voltak szélsőséges társadalmi különbségek, bár nem lehetett volna olyan középiskolát találni, mint Nagy-Britanniában.

Lawton eredményei kimutatták, hogy a munkásfiúk írott stílusa sokkal közelebb állt a beszélt nyelvhez. Nehéz feladatnak tekintették az absztrakt témáról való fogalmazást. A középosztálybeliek hosszabb, összefogottabb, absztraktabb írásokat készítettek.

A beszéd és az írás kapcsolatával azóta igen sokan foglalkoztak, s világossá vált, hogy a tanulók igen gyakran a beszélt nyelv (beszéd) sajátosságait „kottázzák le” (vö. Lengyel, 1987: 49.).

Lawton eredménye, hogy a társadalmi különbségek nemcsak a szókészletben mutatkoznak meg, hanem teljes szóosztályokban (melléknevek, határozók, névmások) és szerkezetekben is (passzív igealakok, alárendelt-szerkezetű típusok). A munkásfiúk mindig szűkebb lehetőségek közül válogatták ki a szavakat, szerkezeteket.

A vizsgálat másik részében, a csoportos beszélgetésekben mutatkozó eredmények: a munkásfiúk több szociocentrikus szekvenciát („tudod?”, „igaz”,...), a középosztálybeli fiúk több egocentrikus szekvenciát („úgy hiszem,...”) használnak.

Bernstein azt gondolta, a középosztálybelieknek több bonyolult igei szerkezetet kell használniuk. Ezt a hipotézist Lawton csak igazolni tudta, s kiegészítette azzal, hogy a társadalmi különbségek 15 éves korban nagyobbak, mint 12 évesen.

Bernstein elméletének egyik alapvető feltételezése az volt, hogy a kidolgozott (celaborált) kódot használó beszélők (középosztálybeliek) képesek arra, hogy a helyzet követelményeitől függően egyik kódról átváltsanak a másikra, míg a korlátozott (restringált) kódot beszélő (munkásosztálybeliek) erre nem képesek. Lawton ezt igazolta. (Lawton, 1975: 441.).

Bernstein nyomán megállapította, hogy a munkakörnyezet és a formális képzés konfliktusai a következők:

- ellentét van a gyermek által megszokott közvetlen reakciók és az iskolában megkövetelt „közvetett” reakciók között,
- a gyermek képtelen a tanárral a tanár szintjén kommunikálni,
- képtelen a tanár és a diák között lévő státuszegyenlőtlenségnek megfelelő nyelvet használni,
- sokszor ellenszegül azon törekvéseknek, amelyek szókészletének bővítésére vonatkoznak,
- nehezen boldogul elvontabb területeken (matematika, fizika),
- nem túl kíváncsi, részletesebb leírást, magyarázatokat kíván, (emiatt azt gondolhatják róla, hogy alkalmatlan az iskolai munkára, így önbizalma növelésére kevés alkalma lesz).

Lawton bírálata kiterjed Bernstein homályos társadalmi osztálymeghatározásaira is, s valóban rendszerbe foglalja tanára gondolatait. Szerinte úgy tűnik, hogy Bernstein szándéka az lett volna, miszerint 3 társadalmi csoportot tárgyaljon:

1. nem átmeneti („non transitional”) munkásosztály,
2. átmeneti munkásosztály,
3. középosztály.

A nem átmeneti munkásosztály jellemzői: az apa fizikai dolgozó (nem vett részt szelektív oktatásban, nincs szakképzett munkában való gyakorlata), az anya szintén fizikai dolgozó (nem volt olyan állása, mely a kereskedelem alsóbb szintjei felett lett volna).

Az átmeneti munkásosztályt a következők jellemzik: az apa fizikai dolgozó (részt vett szelektív oktatásban és szakmunkásképzésben), az anya fizikai dolgozó (szintén részt vett szelektív oktatásban, vagy volt az apáénál magasabb beosztása, esetleg nem fizikai munkakörben).

A középosztály jellemzői: nem fizikai munkás szülők, részt vettek szelektív középiskolai oktatásban, felsőoktatásban.

Nem kívánok konkrétan kitérni egyéb, elsősorban módszertani kritikai kifogásokra Bernstein elméletét illetően, így Oevermann vagy Engelmann nézeteire, akik szintén felismerték az elméletben rejlő ellentmondásokat.

Összességében azt mondhatjuk, akadtak bár elméleti és gyakorlati kritikusai is a bernsteini elméleteknek, mégsem lehetett annak elnagyolt, hibás rendszerét bemutatni, ellensúlyozni.

Magyarországon Pap Mária volt az, aki Bernstein elméletét átültette, felhasználta, rendszerezte.

Bernstein maga nem rendszerezte elméletét, nem hozott létre rendszerezett szakkönyveket, így elméletét csak fordított cikkek és recenziók formájában ismerhetjük meg, illetve ismerhették meg.

Először nézzük meg azokat a momentumokat, amelyeket magyarországi recepciója nyomán fellelhetünk, illetve elméletének azon részeit, amelyek a hazai keretek között magyarázatra szorultak.

Az tény, hogy Bernstein nem egyéni, szabályos mintába rendeződő különbségekről beszélt: a fizikai dolgozók gyerekei általában rosszabb eredményeket értek el az iskolában, mint az értelmiségi-vezető kategóriába tartozó szülők gyermekei, s általában kevesebben vannak jelen a felsőoktatási intézményekben, mint azt arányuk a lakosság egészében indokoltta tenné (Pap, 1982: 75.). Felismerhető, hogy ezen változtatni szükséges, a módzatok azonban nem nyilvánvalók. Ami számunkra itt érdekes az az, hogy az említett vélemény Bernstein elméletének első hazai megjelenése után mintegy évtizednyi késéssel is aktuálisnak tűnt. Bernstein első hazai szövege is csak a 70-es évek legelején vált magyarul hozzáférhetővé (Bernstein, 1971: 46-57.).

Ezután azonban nemsokára megjelentek maguk a vizsgálati eredmények is, tehát alkalmazásuk beleilleszkedett a szociolingvisztikai diszciplína gyakorlatába, az elmélet és annak gyakorlata között nem telt el olyan sok idő, mint Nagy- Britanniában.

Maga a leírt probléma különben világjelenség, a legfejlettebb tőkésországokban is jelentkezett, bár korábban, a második világháború után. Magyarországon ez késett, mivel ekkor még az oktatás elemibb problémákkal küzdött, momentán a nyolcosztályos iskolarendszer bevezetésével.

Csak ezek után vált világhossá a hátrányos helyzet problémája, a 60-as években. A magyarországi problémák leküzdéséhez fel lehet használni a már leírt probléma megoldásait, eredményeit, kialakult tapasztalatait.

Ezen tapasztalatok nemcsak a bernsteini elméletre és vizsgálati eredményekre vonatkoztak, hanem egyéb kutatók gondolataira, rendszereire is. Érdemes itt megemlíteni a Bereiter-Engelmann-programot (Lawton, 1974: 171-184), Arthur Jensen szélsőséges, nem alkalmazható elméletét (Watson, 1973: 360-377) vagy Labov munkáit (Labov, 1975: 275; 1979: 365-398).

Labov politikai radikalizmusa, amellyel a hátrányos helyzet problémáját megszeretné oldani, ti. nem a gyerekeket kellene megváltoztatni, hanem az iskolát, ennek előfeltételeként viszont a társadalmat, szembeállítható Bernstein megnyilatkozásaival. Az ő elmélete is arra épül, hogy „valami hiányzik” a munkásosztály nyelvéből, ezt pedig kidolgozott kódnak nevezi. Pap Mária szerint Bernstein sokszor azért, az ellen tiltakozik, amit ő maga is állít (Pap, 1982: 86.). Bernstein politikai elkötelezettsége sokak számára nyilvánvalóvá vált.

A magyarországi kritika megpróbálta magyarázni és újraértelmezni az elméletet, ami mögött akár kétértelmű politikai-ideológiai, akár egyértelműen „reakci-

ós” állásfoglalást látott. Ez nyomon követhető mind a pedagógiai, mind a szociológiai tanulmányokból.

Vizsont nem csak az elméletet kívánta ellenőrizni, hanem ettől többet akart, mivel nem nyugodott bele a pusztá ellenőrzésbe, különösen akkor, ha a „szembenálló oldal politikai radikalizmusával” is bajban volt, s úgy látták, hogy „az tehetetlenségre ítélt hátrányos helyzet problémájának megközelítésében” (Pap, i.m. 86.). Ezért akarták feltárni a bernsteini elmélet szaktudományos problémáit, azaz néhány kérdést újra feltenni és megválaszolni, legfőképpen azt, hogy a bernsteini kód-elmélet megfelelő-e, illetve azon eredmények, amelyek a vizsgálati adatokból következtek, egyértelműen feltételezik-e a kétféle kód létét. Ha pedig nemleges álláspontra jutnak, akkor a következő lépés megválaszolni a különbségek természetét, értelmezését.

Az elmélet oktatással kapcsolatos problémáinak, megállapításainak felülbírálatát is megkísérelte a magyarországi kritika: milyen szerepe van és lehet az iskolának a beszéd elsajátításában, illetve érdekesek-e a különbségek az értelmi fejlődés és az oktathatóság szempontjából az iskolázás kezdetén.

E tudományos kontroll egyrészt már végbement, mind szociológiai síkon (vö. Ferge, 1972: 10-34), mind szociolingvisztikai területen (Pap-Pléh, 1972: 211-233), másrészt ezen előzményekre visszamenve ekkor következett be (Pléh-Pap, 1982: 134-143.).

Magyarországon az ezen elmülethez kapcsolható szociológiai kutatások legfőképpen a makro- és a mikrostruktúra, a társadalom és az iskola összefüggéseit vizsgálták. Valójában magunkat kell ismételnünk akkor, ha ezen vizsgálódási pontok alapvetését tekintjük, hiszen megegyezik az akkori politikai vetülettel: hosszú távon kívánatos és célszerű a hierarchikus elrendezésű társadalmi eredetű egyenlőtlenségek csökkentése.

Ebben természetesen ellentmondás van, hiszen fel akarja törni ezt a hierarchiát, de nem a különbségek merev eltüntetését akarja, nem akar törekedni az uniformizálásra, viszont variabilitást tart szerencsésnek a jövőre nézve a cselekvési formákban és az értékekben (Ferge, 1972: 10.).

A társadalmi feszültségek többféle tényezőből és azok hatásaiból adódtak: munkafajták, munkakörülmények, a munkára való felkészültség, felelősség, de a két legfontosabbnak a tudást és a különböző jellegű döntéshozatalt tekintették. Ez utóbbi kettő a fejlődéssel, a társadalom növekvő decentralizálásával és a szervezeti demokratizmussal függött össze.

Kialakult egy „rendezett”, rétegzett egyenlőtlenségeken alapuló struktúra, mely az említett munkamegosztáshoz kapcsolódó alapkülönbségeken túl egyéb differenciákkal is rendelkezett, mint az anyagi feltételek, életmód, kulturális gyakorlat, magatartások. A cél tehát az ezen csoportok közt megmutatkozó ellenteteknek, s a mutakozó feszültségeknek, ha nem is megszüntetése, de csökkentése volt.

A hosszabb távú, a társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenségek csökkentése szerteágazó fejlődést és változásokat kívánt volna: a gazdasági fejlődésen, a politikai fejlődésen túl olyan típusú kulturális fejlődést, amelynek során az akkori szintek közötti differenciák csökkennek. A kulturális fejlődést így a politikai fejlődés részének tekintették, a kollektív mobilitás alkotóelemének.

A minden téren bekövetkező előrehaladásnak pedig az iskola a legelső színtere. Ennek az intézménynek kell kiválasztania azokat, „akiknek adottságai legkönnyebben, legkevesebb erőfeszítéssel vagy ráfordítással fejleszthetők” (Ferge, i.m. 15.).

Ferge Zsuzsa itt két csoportot említ:

1. az iskolázottabb környezetből kikerülő gyermekek (az otthoni serkentő környezet már az iskola megkezdése előtt és alatta is jobban kifejlesztette az eredeti adottságokat),
2. tehetséges gyerekek (főleg munkás-paraszt szülők gyermekei, akiknél az adottságok nem bontakozhattak ki az iskolán kívül, de ezek az átlagosnál mégis jobban fejleszthetők).

Az iskolának elsősorban erre a két csoportra kell építenie. A szocialista átalakulás első szakaszától kulturális célnak tekintették, hogy a kultúra mindenkihez eljusson, valamint a korábban elnyomott osztályok gyermekeiknek meg akarták adni a lehetőséget – mintegy történelmi igazságot szolgáltatva – a legmagasabb szintű oktatásra. Az átalakulás további szakaszában a mennyiségi fejlődés helyett azonban már a minőségre törekedtek, így vezették be többek között azt a reformot, amiről a tanulmány elején már szó volt.

A szociológia is eljutott arra az álláspontra, hogy a továbbtanulási arányok társadalmilag meghatározott eltérései mögött egyrészt az húzódik meg, hogy a kulturáltabb, iskolázottabb környezetből kikerülő gyermekek jobban tudják teljesíteni az iskolai követelményeket, jobb tanulmányi eredményeket produkálnak, s így nagyobb esélyük van a továbbtanulásra (Erdész-Tímár, 1967: 11.). Kimutatták, hogy a tanulmányi eredmények esetében szokatlanul erős a társadalmi meghatározottság, s ha valaki hátránnyal indul az iskolában, hátránya csak nőhet.

Ezt Bernstein így fogalmazta meg: „A több többet kap és többé válik, viszont a társadalmilag létrehozott kevesebb kevesebbet kap és még kevesebbé válik.” (Társadalom és nyelv, 1975: 407.).

A szociológiai mérések, statisztikák szerint az általános iskolai tanulmányi eredmények alapján a rangsor tetején az értelmiség, az utolsó helyen pedig a segédmunkások gyermekei állnak.

A gimnáziumokban a helyzet lényegében ugyanez, s csak a szakközépiskolákban változik a helyzet, ahová az értelmiségiek gyermekei közül csak a leggyengébbek kerülnek. Szociológiai kutatások szerint ez a helyzet az erősen urbanizá-

lódott helységekben jelentősen változott, kiegyenlítődni látszik. Végül elfogadták azt a tényt, hogy az iskolával szemben valójában minden nem értelmiségi réteg „hátrányban” van (Ferge, 1972: 25.).

A szociolingvisztikai kutatások szintén ebben az időben kezdődtek el. Ezek a demográfiai szintű kutatásokhoz képest akartak újat, többet adni. Azt gondolták a kutatók, hogy nem elégséges a társadalom nevelésszociológiai keresztmetszetét feltárni, ezek nem képesek határozott feltevéseket megfogalmazni a hátrányos helyzet jelentkezésének formáira.

Ezért tekintették Bernstein elméletét nagyon jó kiindulási alapnak, hiszen ő a családon belül folyó elsődleges szocializáció jellegéből indult ki. A szocializáció jellegét, tehát a kultúra átadásának módját meghatározó tényezőnek a családi kommunikációs rendszert tartja, amelyet a családi szereprendszer határoz meg. Ezek alapján különböztet meg két szélsőséges szerepviszonyt, két orientációt, amelyek kapcsán elkülöníti a korlátozott és a kidolgozott kódot. A nyelvhasználat, a kódok különbségei a korlátozott kódot használók számára hátrányos helyzetet teremtenek az oktatásban.

A magyar recepció kiemeli, hogy Bernstein határozottan a verbális hátrány-elmélet mellett foglalt állást, s ennek létrejöttét a családon belüli szerepviszonyok jellegével magyarázta. Így a kulturális hátrány átadásának közvetítő mechanizmusa, a kommunikációs rendszer elsajátítása (Pap és Pléh, 1972: 212.).

A magyarországi szociolingvisztikai kutatások – az oktatás-szociológia demográfiai és szubkulturális közelítésű kutatásai mellett – a már meglévő, külföldön már lezajlott kutatásokat és eredményeket felhasználva próbáltak többet nyújtani e tárgyban. Hasonlóan interjú helyzetben végezték a vizsgálatokat, mint az elmúlt években Bernstein és kutatócsoportja.

Számtalan tényező alapos figyelembevételével az eredmények részben igazolták a bernsteini-elméleteket, részben kiegészítve cáfolták azokat. Nem olyan szélsőséges helyzetű és összetételű iskolákat választottak ki, mint az angol kutatók, így az eredmények is sokkal mérsékeltebbnek mutatkoztak, mindvégig érzékelte és hangsúlyozva a magyarországi társadalmi képet.

Az iskolákat szociális összetételük alapján jellemezték, s ebben a helyzetben azt az eredményt kapták, miszerint a legmagasabb szociális összetételű (belvárosi) iskola tanulói az összes többinél (óbudai, rózsadombi, lőrinci és csepeli) kevésbé szituáció függő, a kidolgozott kódnak megfelelő beszédet produkáltak. A különbségeket egyértelműen nem az intelligenciának tulajdonították, hisz a nyelvileg és szociálisan legjobb iskola is aránylag alacsonyabb intelligenciát mutatott, tehát nem az értelmi színvonalban van a differencia. A bernsteini szélsőségeket elvetve megállapították a társadalmi helyzet és a lakóhely minősége alapján olyan „kategóriákat”, amelyek lényegesen közelítették egymáshoz a diákokat.

A felvázolt 4 csoport:

- magas szociális helyzetű és magas szociális státusú környéken élő,
- alacsony szociális helyzetű és alacsony szociális státusú helyen élő,
- alacsony szociális helyzetű, de magas szociális státusú helyen élő,
- magas szociális helyzetű, de alacsony szociális státusú környéken élő gyermekekre.

Az a várt eredmény született, hogy az előnyösebb, magasabb szociális helyzetű gyermekek beszéde bonyolultabb volt, mint a hátrányos szociális helyzetű tanulóké. A szociális szempontból hátrányos helyzetű gyermekek közül kevésbé volt „exofórikus” azoknak a beszéde, akik magas szociális státusú lakóhelyen élnek (Pap-Pléh, 1972: 230.).

A vizsgálatok legfőbb eredménye, hogy az iskolakezdekori meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezője a szituációtól független explicit beszéd hiánya, így a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében fedezték fel a szociális helyzettel összefüggésbe hozható különbségeket. Nem tudták azonban értelmezni – de tényként sem merték közölni – azt, hogy a szociális helyzet okozta hátrány sokkal erősebben volt jelen a munkáskerületekben, mint máshol.

A vizsgálat mindenesetre a nyelvhasználat szociálisan meghatározott különbségeit mutatta ki, aminek további vizsgálata szükséges.

Elfogadja a bernsteini kódok létét, valamint szükségesnek tartja a korlátozott kód használói számára a kidolgozott kód hozzáférési lehetőségeit, viszont a beavatkozás nyelvészeti lehetőségeit elveti. Ehelyett inkább társadalmi változtatásokat tart szükségesnek, így a szociális helyzet javítását, a lakóhelyre, a családra, a fiúk és lányok különbségeire való odafigyelést.

Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy a kutatás nem jutott sokkal előbbre. Nem hozott kardinális újdonságokat sem szociológiai, sem szociolingvisztikai értelemben. Látszólag elfogadta a bernsteini kutatásokat, mégsem jelentette ki azoknak alátámasztását, illetve a kritikai részek sem specifikusak.

Ezen vizsgálat az előzménye a mintegy tíz évvel későbbinek, mely szintén demográfiai jellegű hátrányos helyzetet vizsgált. A kutatók támaszkodtak arra a bernsteini hipotézisre, hogy a társadalom uralkodó szubkultúráját egy olyan kommunikációs kód fejezi ki, amelyre a szituációtól függetlenül, explicit beszéd jellemző, amit részben igazoltak is elmúlt kutatásaik során, hisz mind ennek, mind a korlátozott kódnak létét bizonyították.

Azt a tételt viszont, mely szerint nyelvi módszerekkel képessé lehet tenni a gyerekeket a társadalmilag hátrányos helyzet leküzdésére elvetették, hiszen ez azt jelenti, hogy ennek legfőbb jellemzője a nyelvi hátrány.

Az új kutatás összképe azt mutatta, hogy az értelmiségi gyermekek a narratív beszédben valamivel bonyolultabb szintaktikai szerkezeteket használnak, mint a munkásgyermekek, s a többi eredmény is összeegyeztethető Bernstein

hipotézisével (Pléh és Pap, 1982: 134.). Megállapították, hogy az iskolának, az időnek nivelláló hatása van: a nyelvi funkciók (például a szövegalkotás) javul az életkorral, s ez nincs összefüggésben a társadalmi helyzettel.

A kapott eredményeket nem tartották – s teljes joggal – elegendőnek ahhoz, hogy a Bernstein-féle értelmezést felváltsák egy „fejlődési elmaradás”-konceptióval, viszont az mégis megfontolandó, hogy a különbségek az életkorral csökkentek.

A csoportok közt jelentkező nyelvi különbségeket nem tartották olyannyira fontosnak, amely a hátrányos helyzet komoly tényezőjévé válhatna. A talált különbségek kétségkívül összefüggtek a szociális helyzettel, a gyermek beszédfejlődése szempontjából mindenképpen kedvezőbb a heterogén társadalmi összetételű környezet, lakóhely.

A beszédben megmutatkozó ilyen jellegű különbségeket Bernsteinék úgy értelmezték, hogy ezek annak tünetei, hogy a munkás- és középosztálybeli gyermekek beszéde teljesen eltérő irányban fejlődik, ezek az eltérések nem egy egységes nyelvi kompetencia kialakulásának különböző stádiumai, hanem eltérő kommunikatív kompetenciák megnyilvánulásai. Ez adott okot a londoni kutatónak arra a két megállapítására, hogy a társadalom megváltoztatása szükséges ezen minőségi jellegű különbségek megszüntetésére, illetve megfelelő nyelvi programmal felszámolható a hátrányos helyzet.

Ezt a magyar kutatók semmiképpen sem tudták elfogadni. Egyszerűbb hipotézisük az volt, hogy egy egységes fejlődési folyamat állomásairól van szó – a tapasztalt különbségeknél –, amelyeken a szövegszabályok elsajátításáig minden gyermek „menetrendszerűen” végighalad. Ezek a nyelvi különbségek nem tekinthetők a hátrányos helyzet kulcsproblémájának, mivel ugyanabba az irányba való fejlődésről van szó (Pléh-Pap, 1982: 143.).

Jelen tanulmányban arra vállalkoztam, hogy bemutassam Basil Bernstein elméletének magyarországi koncepcióját és fogadtatását. Ezt több oldalról igyekeztem vizsgálni: szociológiailag, szociolingvisztikailag, s nem titkolt szándékkal, politikailag is.

A politikai megnyilatkozások semmilyen fórumon nem hívták fel a figyelmet az angol kutató és csoportjának hipotéziseire, ez megmaradt a szociolingvisztika diszciplináris keretein belül.

Nem mondhatjuk azt, miszerint Bernstein elméletét elvetették, azt sem, hogy befogadták, mégis olyan fontos állomása és előzménye volt a hazai ilyen típusú kutatásoknak, hogy e nélkül a hátrányos helyzet elemzése szociológiai, szociolingvisztikai szempontból késett volna, illetve csak politikailag lett volna kifejtve.

Politikának és szociolingvisztika kapcsolódásának egy nagyon érdekes területe, vetülete jött létre a 60-as években, mind Magyarországon, mind külföldön. Természetesen ezen tételek más-más reakciókat váltottak ki: hol reakciónak, hol társadalom-bomlasztónak nevezték, nevezhették, de sehol nem lehetett teljes

egészében befogadni, egyrészt elnagyolt nyelvészeti, másrészt egyedi társadalmi gondolatrendszere miatt.

A kettő azonban közös életet kezdett élni, s így egy sok bírálatot kiváltó szociolingvisztikai elméletet eredményezett, mely ezen a diszciplináris kutatási területen ma már „alapkőnek” számít.

Irodalomjegyzék:

BERNSTEIN, Basil: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. In: *Valóság*. XV. 11, 1971.

Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards Sociology of Language. 2nd revised edition. Routledge and Kegan, London, 1973.

Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Gondolat, Budapest, 1975.

DOWNES, William: *Language and Society*, Fontana Paperbacks, London, 1984.

ERDÉSZ Tiborné-TÍMÁR János: Családi-társadalmi környezet, pályaválasztás továbbtanulás. In: *Valóság*. XI. 8., 1967.

FERGE Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Szociológia*. 1972 (2.).

LABOV, William: A nyelvi változás mechanizmusáról. In: *Társadalom és nyelv*. Gondolat, Budapest, 1975.

A nyelv vizsgálata társadalmi összefüggésben. In: Pléh Csaba-Terestyéni Tamás (szerk.) *Beszéd-aktus – kommunikáció – interakció*. Gondolat, Budapest, 1979.

LAWTON, Denis: Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata. In: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest, 1974.

LENGYEL Zsolt: Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai. Gondolat, Budapest, 1987.

(Név nélkül): A tanulmányi feltételekben hátrányos helyzetben lévő tanulók segítségéről. A Művelődésügyi Minisztérium Köznevelési Főosztályának Útmutatója. In: *Köznevelés*. 1964, 13.

PAP Mária-PLÉH Csaba: Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. In: *Szociológia*. (2), 1972

PAP Mária: Egy elmélet – két elmélet – avagy nem elmélet? (Basil Bernstein elméleti írásainak vizsgálata.) In: *A MTA Nyelv és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei*, XXX. (3.), 1978, 183-209.

A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános nyelvészeti tanulmányok*. XIV., 1982.

PLÉH Csaba-PAP Mária: Hatéves gyerekek beszédében található társadalmi különbségek értelmezési lehetőségei. In: Fisnyák Károly (szerk.) *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis*. Tom. 9/D, 1982.

PLÉH Csaba-VARGHA András: Néhány nyelvfejlődési mutató, melyeket nem befolyásol a szociális helyzet. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*. (4.), 1982.

RÉGER Zita: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. In: *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.

SAPIR, Edward: *Az ember és a nyelv*, Gondolat, Budapest, 1971.

WARDHAUGH, Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris-Századvég, Budapest, 1995.

WATSON, Paul: *Race and intelligence through the looking glass*. Psychology and race. London, 1973.

WHORF, B. L.: *Language, Thought and Reality*. The Technology Press of MIT and John Wiley and Sons. Inc., New York, London, 1959.

A magyarországi funkcionális analfabétizmus kezelésének lehetőségeiről a tapasztalatok tükrében

1. Az információs társadalom igazi vesztesei: analfabéták, funkcionális analfabéták

Amikor korunkban egyre többen beszélnek az információs társadalomról, a technológia és az elméleti háttértudományok ugrásszerű, szinte követhetetlen, rohamos fejlődéséről, akkor ezzel párhuzamosan sajnos hajlamosak vagyunk megfeledkezni ennek a folyamatnak a legnagyobb veszteseiről, az írástudatlanokról, illetve a funkcionális analfabétákról. Ebben a dolgozatban magukról az említett jelenségekről, okokról és következményekről, valamint a kezelés külföldi tapasztalatairól és hazai lehetőségeiről ejtünk néhány szót.

A funkcionális analfabétizmus fogalmának megjelenése mindössze néhány évtizeddel ezelőttre tehető, a gazdaságilag fejlett országokban figyeltek fel rá először. Nemzetektől függően más és más definíciói születtek ennek a jelenségnek, hiszen egy-egy társadalom életében magának az írásbeliségnek is nemzet-specifikus a funkciója. Mindenütt élnek viszont olyan emberek, akiknek felnőtt korukra is ismeretlenek maradtak a betűk, illetve olyanok, akik ismerik ugyan a grafémákat, ám képtelenek az adekvát írott nyelvi kommunikációra, az írásra és az olvasásra. Az utóbbi csoportba tartozók, a funkcionális analfabéták felismerése is sokkal komolyabb gondot jelent, és számuk is nagyságrendekkel nagyobb. A legutóbbi felmérések alapján készült becslések szerint a népesség 1 százaléka írástudatlan, 12-15 – más adatok szerint 20-25– százaléka pedig funkcionális analfabéta. A viszonyítás miatt érdemes megjegyezni, hogy ez a szám Angliában 22%, az USA-ban 21%, Németországban pedig 14% (Csoma-Lada, 1997).

2. A funkcionális analfabétizmusról nyelvészeti aspektusból

A tudomány a mai napig is adós a funkcionális analfabétizmus (más néven a funkcionális illiteráció) pontos nyelvészeti meghatározásával. A jelenség látható jeleivel, várható hatásaival, az irányadó számadatokkal tisztában vagyunk ugyan, a szociológiai definíciókon kívül azonban a pszicholingvisztika kielégítő magyarázata még várat magára. Ennek az elsődleges oka az, hogy sajnos az írott nyelvi kommunikáció agyi mechanizmusairól is sok helyen hiányosak az elképzeléseink, illetve csak feltételezéseink vannak. Így talán nem érdektelen, ha ezúttal más szempontból közelítjük meg a kérdést.

Ha a nyelvészetben belül összehasonlítjuk az írott és beszélt nyelvi kutatások mennyiségét, azt az eredményt kapjuk, hogy aránytalanul több az utóbbival foglalkozó előadás, tudományos publikáció. Ennek elsődleges oka talán az, hogy sokáig tartotta magát az a hagyomány, amely szerint az írás gyakorlatilag a beszéd grafikai reprezentációja. Az elsődlegesség és fontosság tekintetében viszont már

különböző vélemények alakultak ki. „A szó elszáll, az írás megmarad” elve alapján, akik az írás elsődlegességét vallották, azzal érveltek, hogy a maradandó és jelentős dolgokat mindig az írott nyelv konzerválta. A beszéd prioritását vallók legfőbb érve szerint pedig az ember a beszéd elsajátításának a képességével születik. Beszélni mindenki megtanul, aki egészséges és emberi környezetben nő fel.

Manapság a prioritás eldöntését már nem tartja feladatának a nyelvészet. Az írott és a beszélt nyelvi kommunikáció lehetősége közül a kommunikációs szituáció, ismereteink, képességeink és a konvenciók alapján választunk. Az írás funkciója öt és fél ezer éves története során az adott társadalomtól, és magától az írás típusától függően változott. Tehát jellegzetessége szerint más funkcióval bír, és bír a piktografikus, az ideografikus, a hieroglif, a logografikus és az alfabetikus írás is.

Az írásbeliség funkciójával, az adott társadalom jellegével, valamint a korról és a kor gondolkodásmódjával együtt természetesen az analfabétizmus és funkcionális analfabétizmus megítélése is változik. Évszázadokon, sőt évezredekken át természetes állapot, máskor, máshol pedig a tudatlansággal, a műveletlenséggel, a devianciával vagy a munkanélküliséggel, esetleg a bűnözéssel azonosítják az írástudatlanságot. A szlovén Ester Mozina *Az írásbeliség különböző világainak közelítése* című kitűnő dolgozatában (Mozina, 1999) ugyanarra a következtetésre jut akárcsak mi, nevezetesen, hogy az írásbeliség adott funkcióit kell figyelembe venni, azt a feladatát, amit az adott emberek életében betölt. Ebből a szemléletből kiindulva hazánkban meggyőződésünk szerint a magyar anyanyelvi nevelés is sokat profitálhatna.

Korunkban a civilizált országokban az írás ismerete és használatának képessége a mindennapi életben mindenki számára az érvényesülés és az emberhez méltó élet megteremtésének az egyik alapfeltétele. Az írott nyelvi kommunikáció szabályainak és módjának a *megfelelő* ismerete nélkül a mai társadalmunkban az egyén hátrányos helyzetűvé válik. Ezzel együtt pedig az írott nyelv adekvát használata a személyiség fontos részét képezi, az anyanyelvi kultúra önálló területe, az emberi kreativitás egyik leglátványosabb kifejezési formája, amely nem születik velünk, tehát használatát meg kell tanulnunk. A nemzeti és egyetemes kultúra nagy részét ennek segítségével sajátítjuk el.

További nehézséget jelent, hogy ezt a *megfelelő* szintet definiálni tudjuk, hiszen egy társadalmon belül is óriási eltérések vannak. Sokaknak ugyanis mindennapi életük, foglalkozásuk nélkülözhetetlen velejárója az írott nyelvi kommunikáció, míg mások ritkán kényszerülnek rá. Egyes meghatározások azokat az embereket is funkcionális analfabétának tartják, akik nem beszélnek legalább egy idegen nyelven, nincs jogosítványuk, és nem tudják használni a számítógépet. Más szempontból viszont elgondolkodtató, hogy vajon aposztrofálhatnánk-e így például régi kedvenc olvasmányunk, a *Tüskevár* Matula bácsiját, aki tökéletes harmóniában él környezetével, de bizony a leveleket csak ügyel-bajjal tudja

kibetűzni. Az ilyen és ehhez hasonló félreértések elkerülése végett a következő definíciót alkottuk meg:

funkcionális analfabéta az, aki a szűkebb és tágabb értelemben vett környezete által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyekhez az olvasás, illetve írás képességére van szükség minimálisan sem tud eleget tenni.

Hangsúlyoznunk kell, hogy képességről beszélünk, hiszen a funkcionális analfabéták az írástudatlanoktól abban különböznek, hogy ismeret szinten birtokolják a betűk világát, de a szavak felismerésére, a mondatok és a szöveg megértésére, illetve alkotására már nem képesek.

3. Néhány nemzetközi kísérlet és eredmény

A funkcionális analfabétizmus jelenségének felismerése óta nemzetközi szinten az UNESCO próbálja meg kezelni, koordinálni a törekvéseket. Ez sok esetben együtt halad egy-egy nagyszabású alfabetizációs kampánnyal. Ezeknek a lefolyása és szervezeti struktúrája rendkívül bonyolult, csak az általános modell több mint harminc elemből áll. Az országok UNESCO-bizottságai jelentéseket készítenek arról, hogy az adott időben milyen munka folyt ezen a területen hazájukban. Az írásbeliségért a legnagyobb, világméretű kampány 1985-ben zajlott le. Ekkor hirdette meg az ENSZ az írásbeliség évét. A felkért szakemberek megfogalmazták rövid és hosszú távú terveiket, illetve elvárásaikat az ezredfordulóra. A tapasztalatokat a huszadik század legnagyobb horderejű kampányaiból merítették, amelyek a következő államokban folytak: Szovjetunió 1919-39, Vietnám 1945-77, Kína 1950-1980, Kuba 1961, Burma 1960-1980, Brazília 1967-1980, Tanzánia 1971-81, Szomália 1973-1975 (Bhola, 1984). Az UNESCO megbízásából és felügyelete alatt elvégzett kampányok komoly apparátussal, illetve széleskörű adatfelvétellel folynak, nagyon sokféle összefüggést kísérlelnek meg feltárni. Nagyon szemléletes például a csecsemőkori halálozás, az átlagéletkor és az írástudatlanság relációja. Néhány tanulságos adat:

évszám	ország	csecsemőkori halálozás	átlagéletkor	írástudatlanok száma százalékos arányban
1976	Mali	174	46.5	90.6
1981	Nepál	133	46.5	79.4
1980	Mexikó	50	66.5	17
1985	Kuba	16	75	(-70)*
1985	USA (fehérek)	9.6	75.3	
	USA (feketék)	20	69.5	

(* A kampány során 70 %-kal csökkent az írástudatlanok száma) (Bhola, 1990)

Az UNESCO több nyilatkozatot tett közzé, amelyekkel az ehhez hasonló jelenségekre próbálta felhívni a világ figyelmét. Ezek közül az egyik legprogresszívebb az úgynevezett Udaipuri Nyilatkozat, amely tizenhét érintett ország egyetértésével született meg Indiában, 1982-ben. A nyilatkozat megállapítja, hogy a világon minden negyedik ember analfabéta, és ez az állapot sok esetben diszkrimináció alapjául szolgál. Ennek felszámolása érdekében nemzetközi összefogásra, ugyanakkor nemzetspecifikus kampányokra van szükség. A kampány során a résztvevők már meglévő ismereteire és képességeire kell összpontosítani, nem elegendő az általános gazdasági fejlődéssel kapcsolatos célokat szem előtt tartani, emelni kell az alapfokú oktatás szintjét is. Az egyenlőség eszméjében legfontosabb az emberek önmegvalósítása, olyan biztonságot teremteni, amely segítségével mindenki képes a saját életét irányítani. Különös gondoskodást igényelnek a hátrányos csoportok, a kisebbségek és a nők. Szó esik továbbá a szolidaritás, a tolerancia, és az összefogás fontosságáról is.

Az UNESCO-n kívül a nyolcvanas évektől egyre több intézmény, kutató foglalkozik világszerte az írástudatlanság, a funkcionális írástudatlanság problémájával. Óriásira nőtt a felnőttkori írásbeliséggel foglalkozó cikkek, tanulmányok száma, a diszciplína ma már saját szervezettel és önálló szaklappal rendelkezik. A felmerült kérdésekre azonban leginkább a szociológia és az andragógia keresik a választ a maguk sajátos módszereivel. Arányaiban jóval kevesebb a nyelvészeti aspektusú kutatás. A legpreferáltabb területet még mindig az írásbeliség és a munkaerőpiaci jelenségek közti összefüggések képezik. Ezen kívül több írást olvashatunk, amely a politika és az oktatás felől közelít. A szakirodalom különbséget tesz az úgynevezett domináns (dominant) és anyanyelvi (vernacular) írásbeliség között, amelyek közül az utóbbi a szűkebb körben, családban, baráti körben realizálódik, az első pedig a hivatali rendszer, a társadalom irányában valósul meg. A kamaszok, fiatalok, illetve a nők írott nyelvi kommunikációjára vonatkozó jellemzők bemutatása szintén igen népszerű, a Nemzetközi Olvasástársaságnak létezik egy kizárólag a fiatalok írásbeliségével foglalkozó szervezete.

Összességében elmondhatjuk, hogy az utóbbi két évtizedben nemzetközi viszonylatban kialakult egy, a felnőttek írásbeliségével foglalkozó diszciplína a maga szakmai apparátusával és szakajtójával, ezeken keresztül pedig sikerült megszerezni a várt társadalmi érdeklődést, illetve kisebb-nagyobb kormányzati támogatást a legtöbb országban.

4. Magyarországi kezdeményezések

Magyarországon először Terestyéni Tamás végzett ezen a területen kutatásokat a nyolcvanas évek közepén. Eredményeit a *Jel-Kép* című folyóiratban publikálta 1987-ben. Dolgozatának címe: *Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége*. Már a címből is kiderül, hogy itt nemcsak az írott, hanem a

beszélt nyelvvel is foglalkozik. A felmérésben a szerző a kommunikációs készséget, szokásokat vizsgálta. Ezt az ezer főre kiterjedő vizsgálatot egy évtized múlva megismételte, erről *Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon* címmel olvashatunk a *Nyelv, nyelvész, társadalom* című kötetben. A következő fontos munka Maróti Andor nevéhez fűződik, aki *A funkcionális analfabétizmustól a távoktatásig* címmel állított össze egy kötetet az UNESCO *Prospects, Perspectives* című folyóiratából, amely 1992-ben jelent meg. A funkcionális analfabétizmus fogalma Magyarországon körülbelül ebben az időben vált szélesebb körben is ismertté.

Az ezt követő fontos dátum 1996, amikor Erdélyben, Illyefalván rendeztek konferenciát, amelyet a Békés Megyei Pedagógiai Intézet, illetve Csoma Gyula és Lada László szervezett. A *túlsó part túl messze van* címmel jelent meg a konferencia előadásait tartalmazó kötet, ahol már a legkülönbözőbb szakterületek képviselőinek az elképzeléseiről olvashatunk. A záró tanulmánnyal, amely a *Tételek a funkcionális analfabétizmusról* címet viseli, a szervezők több politikusnak és közéleti személyiségnek a figyelmét szeretnék volna felhívni. Két évvel ezután, szintén Erdélyben, Gyergyószentmiklóson már ugyanebben a szervezésben továbbképzés indult, ahol már a konkrét megoldások megvalósítása is szóba került. Nem sokkal ezután a Magyar Népfőiskolai Társaság indított hetven órás funkcionális alfabetizációs programot románok számára Nyíregyháza-Sóstón. Ennek a programnak a leírását és igen értékes tanulságait az *Egyetlen esély: az érintettek bevonása* című tanulmányból ismerhetjük meg, amely az ugyanilyen címmel megjelent kötetben található meg.

5. A kecskeméti kísérletről

A múlt évben a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán a Bács-Kiskun Megyei Büntetés-végrehajtási Intézettel közösen *Oktatás és nevelés a büntetés-végrehajtásban* címmel speciális képzést indítottunk. Az együttműködés keretében elvégeztünk egy alap- és funkcionális írott nyelvi képességeket vizsgáló felmérést a fiatalok között. Ennek tervezésekor az itt ismertetett tapasztalatokat, irányelveket is figyelembe vettük.

A kérdőívvel és az interjúval a következőkre kérdeztünk, illetve a következő képességek szintjét vizsgáltuk: életkor, iskolai végzettség, hol töltötte a gyermekkorát, kik nevelték, iskolai végzettsége, olvasási szokások, vezet-e naplót, levelezési szokások, élmények, emlékek az iskolai írás- és olvasástanításról. Az olvasás részképességei: hibák felismerése, szövegértés mikro- és makroszinten, véleményalkotó, kritikai, irodalmi szövegolvasás. Az írás részképességei, jellemzői: helyesírás, írásbeli szövegalkotás, íráskép, formanyomtatvány kitöltése (csekk, átutalási megbízás), beadványok készítése (kérvény). Ennek a felmérésnek az eredményeit azonban, a kísérlet tapasztalataival együtt egy másik dolgozatban fogjuk majd részletesen bemutatni, mert a munka még nem fejeződött be.

6. A legfontosabb tanulságok

Kiemelkedő szerep jut a funkcionális analfabétizmus visszaszorítása terén az alap- és középfokú iskolarendszernek. Az információs társadalom elvárásaihoz illeszkedő, annak megfelelni tudó oktatás jelentős javulást hozhat, ehhez viszont az szükséges, hogy dogmaival szakítva, a valóságra épülő ismeretanyagot adjon és több, valóban használható képességet fejlesszen.

Az illiteráció nem fogható fel betegségként. Az egyén szocializációja során, ha a társadalom tagja akar lenni, óhatatlan, hogy az írásbeliség sokszor igen szigorú szabályrendszeréhez alkalmazkodjon, az írásbeliség alacsony szintje viszont nem szabad, hogy bármiféle diszkrimináció alapjául szolgáljon. Akár a világ többi országában, Magyarországon is csak nemzetspecifikus programmal lehet eredményeket elérni. Célszerű kis létszámú csoportokkal dolgozni, mert az írástudatlanokkal ellentétben a funkcionális analfabéták között jelentős szintkülönbségek vannak.

A legtöbbet az jelenthet egy-egy program során, ha a résztvevők számára az írott világ barátságosabbá válik, a meglévő szorongások oldódnak, és ha sikerül azt elfogadniuk, hogy ez nem feltétlenül a megsejtyenülés színtere, néhány alapfokú ismerettel, egyszerűen elsajátítható készségekkel az írásbeliség a mindennapi életben hasznos és hatékony eszközzé válhat.

Az írott nyelvi kommunikáció, mint önálló kommunikációs rendszer egyre nagyobb tért hódít, ezzel mindinkább és visszavonhatatlanul a mindennapi élet részévé válik, sohasem látott jelentőségre tesz szert. Ez azt is jelenti, hogy mindazok, akik ezen a területen bármilyen kommunikációs zavarral, nehézséggel küdenek, hátrányt fognak szenvedni, mégpedig egyre több területen. A jelenség kutatása tehát igen aktuális feladat. A funkcionális analfabétizmus kezelése, felszámolása nem fogható fel csupán egy tudományág kompetenciájaként, hanem összefogást igényel.

Irodalomjegyzék:

- A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig. Felnőttoktatási cikkek az UNESCO *Prospects, Perspectives* című folyóiratából. Válogatta, szerkesztette: Maróti Andor. Budapest, 1992.
- A túlsó part messze van. Tudományos konferencia a funkcionális analfabetizmusról. Illyefalva, 1996. november 18-22., Békéscsaba, 1996. (tanulmányok)
- BHOLA, H. S.: Campaigning for literacy. UNESCO, Párizs, 1984.
- BHOLA, H. S.: Evaluating functional literacy. Teheran-Hulton Educational Publications Ltd., 1979.
- BHOLA, H. S.: Literacy for survival and for more than mere survival. UNESCO, Genova, 1990.
- CROWTHER, Jim; TETT, Lyn; GALLOWAY, Vernon: Adult literacy and democratic renewal in the new Scotland. In: *Studies in the education of adults*. 1999. október, 43/1.
- CSOMA Gyula-LADA László: Tételek a funkcionális analfabetizmusról. In: *Magyar pedagógia* XII. évf. 2. szám, 1997, 167-180.

- ESTER, Mozina: Az írásbeliség különböző világainak közelítése. In: *Egyetlen esély: az érintettek bevonása*. (Szerk.: Trencsényi Imre). Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest, 1999.
- MIHÁLYFI Márta: Funkcionális analfabetizmus és munkaerőpiaci integráció. In: *Művelődés Népfőiskola Társadalom*. VI. évf. 3., 1999.
- MIHÁLYFI Márta-Sz. TÓTH János-TRENCSENYI Imre: Egyetlen esély: az érintettek bevonása. In: *Egyetlen esély: az érintettek bevonása*. (Szerk.: Trencsényi Imre). Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest, 1999.
- MOORE, David, BEAN, Thomas: Adolescent literacy: a position statement. In: *Journal of adolescent and adult literacy*. 1999. szeptember, 43/1.
- Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. (Szerk.: Harangi László, Heribert Hinzen, Sz. Tóth János). Budapest, 1998.
- TERESTYÉNI Tamás: Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége. In: *Jel-Kép*, 1987/4.
- TERESTYÉNI Tamás: Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: (Terts István szerk.): *Nyelv, nyelvész társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem & PSZM Projekt Programiroda Pécs-Budapest, 1996.

V.

PSZICHOLINGVISZTIKA

A második nyelv(ek) elsajátítási folyamatának kemikáliás támogatása

A jelen tanulmány alapkérdése: Lehetséges-e *optimalizálni/fokozni a második nyelv(ek) elsajátításának eredményességét a folyamat kemikáliás támogatása útján?*

1. A normál agyműködés fiziológiai alapfeltétele: a megfelelő glukóz- és oxigénellátottság

A jelenkori agykutatás egyik legfontosabb megállapítása az, hogy az agy szinte kizárólagosan a glukóz oxidációjára alapítja energiatermelését, ezért működése bármely más szövethez viszonyítva nagyobb mértékben függ a glukózellátottságtól és az oxigénellátottságtól. Mind az oxigénellátás, mind pedig a vér glukózkoncentrációjának csökkenése az agy *in vivo* működésének károsodását okozza, ráadásul a glukózkoncentráció normál szint alá csökkenése esetén az agy képtelenné válik a további glukózfelvételre, ami az agykárosodást tovább fokozza. A kognitív idegfolyamatok biokémiai vizsgálatai azt mutatták, hogy az e folyamatok által ingerelt agysejtekben növekedik a glukózoxidáció sebessége.

A fentiek alapján a normál agyműködés, különösen pedig a *tanulás*, és annak legmagasabb rendű formáját, a *belátásos tanulást* reprezentáló *nyelvtanulás* (mint az egyik legergiaigényesebb agytevékenységi forma) szempontjából különös jelentősége van annak a körülménynek, hogy biztosított-e az agy megfelelő glukóz- és oxigénellátása.

Bár a probléma és annak megoldása (szőlőcukor fogyasztása és levegőztetés) csupán a normál agyműködés általános feltételeivel kapcsolatos, nem pedig a hatékonyságnövelő kemikáliás beavatkozással, mégis ajánlatos mindezekre tekintettel lenni a nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamat optimalizálásának megtervezésekor.

2. Neurofiziológiai posztulátumok

A beszéd rendkívül összetett idegrendszeri struktúrájának megértéséhez a legkézenfekvőbb módszer annak vizsgálata, hogy a központi idegrendszer mely részei vesznek részt egy hallott, valamint egy olvasott szó kimondásában. A *hallott* szavak a primér (Brodmann 41) és a szekundér (Brodmann 42) hallókéregből a parieto-occipito-temporalis Brodmann 39 areán keresztül a *Wernicke-areába* (Brodmann 22) *kerülnek*, ahonnan a fasciculus arcuatus továbbítja az információt a *Broca-areába* (Brodmann 45). Ezzel szemben a *leírt* szavak a vizuális kéregből (Brodmann 17-18) közvetlenül jutnak el a Broca-areához, tehát *elkerülik* a *Wernicke-areát*. (Mindez neurofiziológiai alapon igazolja azt a hipotézist, amely szerint egy és ugyanazon nyelvi sorozat produkálása során egynél több generatív elv működik (5/123)). A Broca-areában történik a kimondandó vagy leírandó sza-

vak formálása (tervezés), és innen kap utasítást a gyrus motoricus a fizikai kivitelezés vezérlésére.

(Nem tartozik szorosan a jelen tanulmány címében megjelölt témához, de az előzőekben leírtak kapcsán szükségesnek tartom jelezni, hogy a Semmelweis Egyetem klinikáin folytatott neurolingvisztikai vizsgálataink primér eredményei alapján egyfelől szükségesnek tűnik a Brodmann-féle agytérkép pontosítása a Wernicke-mező lokalizálását illetően, másfelől pedig indokoltnak látszik annak feltételezése, hogy a grammatikai tervező-processzáló szerv nem teljesen esik egybe a Broca-mezővel, hanem annál kiterjedtebb, mégpedig az anterior lobus frontalis irányában.)

A *tanulás* a modern neurofiziológiai és kognitív pszichológiai megközelítésben a szervezet egyféle *viselkedésmódosítása* (4/758., 6/905., 8/849.) vagy *reakció-elsajátítása* (3/1021), aminek neurofiziológiai magyarázata a legújabb kutatási eredmények tükrében az, hogy megváltozik a neurotranszmitterek (= a szimpatikus idegvégződéses ingerületi anyagai) kibocsátása és funkcionálása az egyes idegsejt-szinapszisoknál (= az idegsejtek egymáshoz csatlakozásának helyei, ahol az ingerületeket egymástól átveszik). Ilyen neurotranszmitterek – többek között – az acetilcholin és a norepinephrin (= noradrenalin) (4/758).

A *memória* neurofiziológiai szempontból *speciális szinapszisok kialakulása* (és/vagy megszűnése) az agyban. Az a képesség, hogy az érzéketeket idegi struktúrákba zárjuk állandó regisztrálás céljából, a hippocampalis rendszer, a basalis előagyi és középagyi, valamint a különböző agytörzsi nucleusok normál működésétől függ. A hippocampus, amely információt kap valamely esemény komponensei közötti relációkról a magasabb rendű asszociációs kérgékből jövő összeköttetések útján, leköti és stabilizálja az információt annak idő- és térbeli kapcsolódásai alapján. A hippocampus hatást fejt ki a basalis előagyi és agytörzsi nucleusokra, ezek pedig olyan neurokémiai inputokat produkálnak az agykéreg számára – acetilcholin termelődik a basalis előagyban, norepinephrin (= noradrenalin) az agytörzsben, stb. – amelyek a memória stabilizálódását idézik elő a sejtek szintjén (2/2084).

3. Neurocitológiai összefüggések

Az idegrendszer ontogenezisének jelentős momentuma a neuronok közötti szinapszisok kifejlődése. A neuronok közötti összeköttetések kialakulásában – a genetikai tényezők mellett – nagy szerepe van a preszinaptikus neuronokban lezajló ingerületi folyamatoknak. A tanulás, a memória kialakulása során ugyanolyan szinaptikus változások zajlanak le, mint az ontogenezis során (ennek alapján joggal tételezhető fel, hogy a tanulás az ontogenezis folytatása).

A legutóbbi idők neurocitológiai kutatásainak zöme annak a mechanizmusnak a megismerésére irányult, amelynek révén a szinapszisok kialakulnak. A kutatók a következő két kérdésre keresték a választ:

1. Honnan tudják az axonok (= az idegsejtek ingereket továbbító nyúlványai), hogy milyen irányban kell migrálniuk?
2. Honnan tudják a neuronok axontermináljai, hogy mely sejtekkel kell szinapszisokat létrehozniuk?

A kutatási eredmények alapján kialakult elmélet (4/758): A neuronkapcsolatok kialakulásának alapja a kemoaffinitás: a cél-idegsejtek olyan kémiai anyagokat bocsátanak ki, amelyek vonzzák a kívánt idegsejteket. Ezeknek az anyagoknak a hatására megindul az axonális növekedés a célsejtek felé, majd a szinaptikus kapcsolatlétesítést követően más neuronok axonjai is követik az „úttörő” axonok nyomvonalát, így alakulnak ki a két areát összekötő idegkötegek. A kutatások azt igazolták, hogy valójában sokkal több neuron kezd növekedni a célsejtek felé, mint ahánynak sikerül szinaptikus kapcsolatot létrehozni azokkal, és azok a neuronok, amelyek nem képesek létrehozni ezeket a kapcsolódásokat, ún. pragramozott sejthalállal elpusztulnak.

4. Biokémiai mechanizmusok: a neurotranszmitterek

A klasszikus felfogás szerint a neurotranszmitterek az idegsejt-szinapszisoknál kiválasztódó ágensek, amelyek a szinapszisok utáni sejtekben serkentő és gátló reakciókat hoznak létre (4/758), és előidézik az idegi impulzusok transzmisszióját. Ilyen neurotranszmitterek az acetilcholin, a norepinephrin és a szerotonin. Ez utóbbi a központi idegrendszer bizonyos részeiben való előfordulása esetén befolyásolja az érzelmi-indulati viselkedést is (1/259). (Ugyanakkor abban különbözik a többi neurotranszmittertől, hogy az agyban fellépő hiánya esetén történő közvetlen alkalmazása nem lehetséges, mivel az intravénásan adott vagy az agygyomrocsba injektált szerotonin nem jut át a vér-agy gáton (7/168)).

Az újabb kutatási eredmények szerint a fentiekkel ellentétes hatásirányú, ún. retrográd neurotranszmitterek is léteznek, amelyek a posztzinaptikus neuronokból kiindulva a preszinaptikus sejtvégződésekhez diffundálnak, és növelik a transzmitter-kibocsátást a preszinaptikus idegsejtekben, tehát erősítik a már kialakult neuronkapcsolatokat. Ilyen retrográd neurotranszmitterek az arachidonsav és a nitrogénmonoxid.

A tárgyalt neurotranszmitterek közül az acetilcholin (7/195-196) és a norepinephrin (7/272-273) lehet az a két vegyület, amelyek klinikai körülmények között történő alkalmazása megoldhatónak tűnik az agytevékenység hatékony nyelvvelsajátítást biztosító optimalizálása vagy fokozása céljából.

A leírtakat összegezve a dolgozat elején megfogalmazott kérdésre az alábbi válasz adható:

A második nyelv(ek) elsajátításának eredményessége optimalizálható, illetve fokozható a tanulási folyamat kemikáliás támogatása útján, mivel a normál agytevékenység feltételei biztosíthatók glukózbevitellel és megfelelő oxigénellátással, míg a tanulási folyamat felgyorsítható és a memória stabilizálható a szükséges neuronkapcsolatok kialakulását és állandósulását elősegítő acetilcholin és norepinephrin alkalmazásával.

Irodalomjegyzék:

- BROWN, William H.–McCLARIN, Judith: A.: Introduction to Organic and Biochemistry. Willard Grant Press, Boston, Massachusetts, 1981.
- Cecil Textbook of Medicine. W.B. Saunders Company, Philadelphia/London/Toronto/ Montreal/Sydney/Tokyo, 1988.
- Churchill's Illustrated Medical Dictionary. Churchill Livingstone Inc., New York, 1991.
- DARNELL, James E.: Molecular Cell Biology. Scientific American Books, Inc., New York 1986.
- DÁNOS Kornél: Summary. A Linguistical-Metrological Approach to the Generative Principle and Method. In: *Medicina et Linguistica II. SOTE*, Budapest, 1998, 117-127.
- Dorland's Illustrated Medical Dictionary. W. B. Saunders Company, Philadelphia/London /Toronto/Montreal/Sydney/Tokyo, 1988.
- ISSEKUTZ Béla–ISSEKUTZ Livia: Gyógyszerrendelés. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1979.
- Stedman's Medical Dictionary. Williams and Wilkins, Baltimore, 1990.
- STRAUB F. Brunó: Biokémia. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1961.

A gyermeknyelv és a felnőttnyelv elkülönítése

A gyermek pszichológiai adottságaiból fakad a játék, így a gyermeknyelvnek is lényegéből fakadó jellemzője a nyelvi szimbolikus és gyakorlójáték. Ezzel szemben a felnőttnyelvi tudást már a szabályjátéokra és a nyelvi humorra való képesség jellemzi. Tehát azoknak az ismereteknek már teljes mértékig birtokában van a gyermek, illetve a vizsgált személy, amelyekre alapítva szabályjátékot képes játszani, vagy amelyekre szándékosan nyelvi humort tud építeni. Ezek alátámasztására vázoló a játék, a nyelvi játék és a nyelvi humor fogalmát, illetve gyűjtéséből származó példákkal illusztrálok ezeket.

1. A játék

A játéknak fejtegetésünk szempontjából a következő tulajdonságai a lényegesek:

- *Olyan tevékenység, amit már képes végrehajtani a játszó személy, de még újszerű számára* (vö.: Piaget 1978). Az újszerűség kritériuma teszi érthetővé, hogy miért tartozik a játék fogalma szorosan a gyerekekhez, hiszen még tapasztalatlanabbak, ezért nagyobb arányban fordulnak elő az ismeretlen élmények, amelyek egyben újszerűek is.
- *Örömet okoz* (vö.: Piaget 1978, Huizinga 1990). Az öröm forrása éppen az újszerűségből fakad. Azok a készségek, amelyek már olyan mértékben begyakorlottak, hogy elvesztik újdonságerejüket, nem képesek örömet okozni. Huizinga (1990: 37.) szerint „...a játék szabad cselekvés [...] öröm érzése, továbbá a »közönséges élet«-től való »különbözőség« tudata kíséri.”
- *A gondolkodás és a megismerés egy fajtája.* „Az asszimiláció minden gondolkodásban részt vesz, és a játékos asszimilációnak egyetlen megkülönböztető jegye, hogy fölébe kerekedik az akkomodációnak, ahelyett, hogy egyensúlyba kerülne vele; ebből a tényből kifolyólag [...] elválaszthatatlan a gondolkodás egészétől, amelynek csupán egyik többé-kevésbé elkülönülő pólusa.” (Piaget 1978: 268 o.) Evvel egybecseng Winnicott (1999) véleménye is, amely szerint a játék a megismerés harmadik útja az objektív, vagyis a tárgyi valóságból kiinduló, illetve a szubjektív, vagyis az egyén saját tapasztalataiból kiinduló módok mellett. Átmenetet képez, mert a játék a játszó személyétől különálló, objektív létező, és egyben a játszó személyének alkotása, így a játszó szubjektív jellemzőit hordozza.
- *Öncélú cselekvés* (vö.: Piaget 1978, Huizinga 1990) Huizinga a kultúra és a játék kapcsolatát vizsgálva állapította meg, hogy „...a játék szabad cselekvés [...] célja önmagában van...” (1990: 37.). Piaget a képességek elsajátítása és a játék közötti különbségnek az öncélúságot látja. „Ami először értelmes alkalmazkodás [= akkomodáció] volt, az most játékká vált, minthogy az érdeklődés

áttevődött magára a cselekvésre, függetlenül a cselekvés céljától” (Piaget 1978: 181.).

- *Feltétele az asszimiláció túlsúlya és az akkomodációs feszültség hiánya* A „...játék ott kezdődik, ahol az asszimiláció fölébe kerekedik az akkomodációnak...” (Piaget 1978: 268.) Tehát az *asszimilációnak*, vagyis annak a pszichológiai folyamatnak a túlsúlya jellemzi a játékot, amelynek során a gyerek korábbi sémáinak megfelelően alakítja saját magához a világot. Ugyanakkor a játék akkomodáció utáni cselekvés, tehát a gyermek már beillesztette az új ismeretet saját rendszerébe, és ezután emeli ki újból onnan, de már a tanulásra jellemző erőfeszítés nélkül. Máshol Piaget ezt így fogalmazza: „...az asszimilációnak már nem egyidejű kísérője az akkomodáció, és így már nem a megértésre irányuló erőfeszítés a lényege: egyszerűen a saját tevékenységhez való asszimilációról van szó, azaz a jelenség felhasználásáról a cselekvés örömeért, és éppen ez a játék.” (Piaget 1978: 180.) Tehát akkor jöhet létre játék, ha egy képességet már annyira elsajátított a személy, hogy annak alkalmazása ne kívánjon erőfeszítést, de ugyanakkor még újszerű legyen, hogy örömet okozhasson.

Összefoglalva a játék a gondolkodás egyik fajtája és olyan öncélú cselekvés, amelynek feltétele az asszimiláció túlsúlya és az akkomodációs feszültség hiánya, ami örömet okoz a tevékenység újszerűségéből és a végrehajtásra való képességből fakadóan.

2. A nyelvi játék

A nyelvi játék a játékoknak az a fajtája, amelynek a nyelv egyszerre eszköze és tárgya is. Például egy kiszámoló, ha arra használjuk, hogy segítsen eldönteni, ki van soron, akkor nem nyelvi játék, mert a nyelv ebben az esetben pusztán csak eszköz. Ellenben ha egy kiszámoló verset igyekszünk fabrikálni, akkor már a nyelv a tevékenységünk tárgya és eszköze egyaránt, ha ehhez öröme is társul, akkor valóban nyelvi játékról van szó.

A nyelvi játékot a Piaget-féle rendszernek megfelelően a gondolkodási struktúrák alapján csoportosíthatjuk. A csoportok ismertetésével párhuzamosan gyűjtésekből mutatok be példákat. Részt vevő megfigyeléssel, bekapcsolva felejtett magnó vagy rejtett mikrofon segítségével készítettem a több mint 13 órányi felvételt, ez elősegítette, hogy a gyerekek feloldódjanak, és önfeledten játszanak. Egy ismerős család négy gyermekét figyeltem meg: Zsófit (12; 1), Danit (8; 11), Marcit (6; 3) és Matyit (2; 5).

2.1. A nyelvi gyakorlójáték

A gyakorlójátékok lényege az ismételtető gyakorlás „...a gyermekkor minden időszakában újra megjelennek, valahányszor a gyerek egy új képességet szerez:

csaknem valamennyi viselkedési mód kialakulásának és tényleges alkalmazkodásának időszakában...” (Piaget 1978: 213.). Még felnőtt korban is fel-feltűnik egy-egy új ismeret elsajátításának alkalmával.

A gyakorlójáték jelenléte egy adott nyelvi ismerettel kapcsolatban indirekt módon azt jelzi, hogy az ismeret a gyermeknek még újdonság, önmagában az adott ismeretet már tudja használni, de nincs birtokában az alkalmazás összes szabályának, általában a többi nyelvi elemhez való kapcsolás ismeretei hiányoznak.

A nyelvi gyakorlójáték fajtái a nyelvi szinteknek megfelelően:

- a *hangok szintjén* (vö.: Gósy 1999): a 3.–6. héten kezdődő gőgicsélés
- a *morfémák, különösen a szavak szintjén*:
Matyi és Marci közösen kántálták a *helikopter* szót, mert Dani rajzolt egyet:
[...]
Marci: *Biztos, hogy helikopter? Hát, szerintem is ez helikopter.* (Egy kis szünet, közben elmélyülten rajzolnak.)
Marci: *Helihopter, helihopter, heli, helihopter, trü, trű, trü, trü, trü trű.* (Dúdolgatva.)
Matyi: *Helikoptej, helikoptej, helikoptej.* (Ritmikusan. További dűnnyögés.)
Egy-két óra múlva hasonló jelenet játszódtott le. Matyi a nemrég kapott bohócával játszva boldogan, ritmikusan mondogatta:
Matyi: *Bohota, bohoto.* (A lábával rugózik hozzá, ritmikusan mondja.)
- a *mondatok szintjén*: Minden fáradt szülő rémálma, amikor elérkezik a gyerek a l’art pour l’art kérdések korszakába. Van olyan helyzet, amikor már a gyerek láthatóan nem kíváncsi a válaszra, csak a következő kérdés lehetőségét keresi. Ilyenkor önmagának a kérdésalkotás lehetőségének örül.
- a *beszédműfajok szintjén*:
A beszédműfajok „...viszonylag megszilárdult megnyilatkozás-típusok”. (Bahtyin 1986: 359.) „»Beszédműfajokon« a mindennapi élet, a közösségi és egyéni tevékenységek különböző formáihoz kapcsolódó beszélési módok, szövegtípusok értendők. (Ilyen beszédműfajoknak tekinthetők például a megnyitó beszéd, a miniszteri expozé, a vasárnapi prédikáció vagy a történetelmondás saját kultúránkban [...] stb.). A beszédműfajok vagy beszédesemények legfontosabb jellemzői: a téma, a stílusbeli sajátosságok [...] a szöveg belső szerkezete, valamint elhangzásának körülményei (kik között, mikor jöhet létre egy adott típusú beszédesemény)” (Réger Zita 1990: 59.). Ennek gyakorlására jellemző a minden

alapot nélkülöző történetek mesélése. Egy rövid példát mutatok be, amely csak felidézi a történetmondás egy típusát.

Matyi közösen szerepjátékot játszik Marcival, először neki mondja el, hogy kitől kapta a bohócot, majd amikor édesapjuk belép a szobába, Matyi odafut és elújságolja a bábuja eredetét. Már mindenki ismerte korábban a történetet.

Matyi: *Tudod, et a bohótot ajándékba kaptam.*

[...]

Matyi: *Hol van a macskaa. Itt van a macskaa. Macska, macska, macska egy kapott tőlem. (mármint egy falat ételt. Ezt ritmikusán mondja. Édesapja belép.) Tudod apa, amikoj mot votam a nadmamiéknál et a bohótot ajándékba kaptam.*

Apa: *Igen?*

2.2. A szimbolikus nyelvi játék tulajdonságai

A szimbólumot nem irodalmi értelemben használom, hanem Piaget alkalmazása szerint, aki szimbólumnak tartott „...minden jelet, jelzést (gesztust, hangot, szót, ábrát), amely egy cselekvést, helyzetet vagy gondolati tartalmat (szemléletet, képzetet, fogalmat) képvisel, és ezt szükség esetén helyettesíti.” (Piaget 1978:501.) Tehát minden szó szimbólum, hiszen a valóság egy szegmentumát jelöli. A szimbolikus játék a második életév elejétől tűnik fel, legfőbb jellemzője az „úgy teszek, mintha” viselkedés, ami a gyerek saját személyének átváltoztatásától eljut a tárgyak és más személyek átváltoztatásáig. A „...szimbolikus játék is gyakorló játék, de ez a gyakorlójáték a képzeletet, mint sajátos gondolkodási formát gyakorolná (és főleg »előgyakorolná«)” (Piaget 1978: 221.).

A hangzónyelv esetében egy hangsor jelentéssel való felruházása a szimbólumképzés. Elméletileg lehetséges lenne, hogy egy gyermek új toldalékot alkosson, de erre nem találtam példát. Azt viszont gyakran megfigyelhettem, hogy hogyan születik egy-egy új szó. Itt is vigyáznunk kell, hogy ne nyilvánítsuk játéknak a logikai szükségszerűségből fakadó szavak létrehozását, hiszen az nem öncélú cselekvés eredménye. A minden családban előforduló, különböző alvó alkalmazosságok elnevezései (pl.: *lafa, tyutyó, kapa, tenti* 'párna, hálósák') tehát nem a nyelvi játék példái. Ellenben a következő, szemünk láttára kialakuló fogalmak már azok, hiszen öncélúak, a nyelv a tárgyak és eszközük, örömet okoz az alkotás és nem kíséri erőfeszítés.

A szimbolikus nyelvi játék, a gyakorlójátékhoz hasonlóan, egy adott nyelvi ismerettel kapcsolatban azt jelzi, hogy az ismeret a gyermeknek még újdonság, önmagában az adott ismeretet már tudja használni, de nincs birtokában az alkalmazás összes szabályának. A szimbolikus nyelvi játék esetében ez az ismeret a jelentéstulajdonítás.

Matyi a fogó, Marci egy saját maga alkotta rigmussal cukkolni kezdi, majd abbahagyják a fogócskát és a rigmust kezdik variálni.

Marci: *Kapj el ha tudsz, hár-, háromfejű kuruc! Kapj el, ha tudsz, hár-, háromfejű krutuc!*

Matyi: *Nem vagyok hájomfejű kututú! (Játékos felháborodással.)*

Zsófi, Dani és Marci közös játék után várja az uzsonnát, amit édesanyjuk gyümölcsből készít. A játék és az evés közti időben hangzik el a következő:

Marci: *Anyu, ehetünk narancsot vagy bavanccot? (Nevetés a szójátékon.)*

Zsófi: *Dani, Marci, most csinálja a gyümölcsöt meg anyu, úgyhogy most ne zavarjuk!*

Marci: *Margarincs!*

Dani: *Marga mit csinálsz?*

Marci: *Margarincs kérem. Margarincs vagyok. (Nevet.)*

Nyomon követhetjük a név kialakulásának módját, ami Dani és Marci közös műve. Marci a *narancs* szót torzítja el először feltehetőleg a *banánra* asszociálva, majd a *margarinra*. A *bavancs* még egyértelműen valamilyen ételt jelentő főnév, a *Margarincs* első előfordulásában még kétes állapotú, lehet, hogy csak egyszerűen jelentés nélkül ízeletgeti a szó hangzását Marci, de lehet, hogy már itt is személyt jelölő főnév, ahogy az utolsó mondatban. Dani kérdésében a *marga*, vagy *Marga* Marcira vonatkozik, tehát személyt jelölő köznévi vagy tulajdonnévi ezt a kérdést nem tudjuk tisztázni, de mindenképpen személyt jelöl és lehet, hogy Marci csak ennek hatására használja a *margarincst* is személyjelölőnek. A *marga* szó lehet, hogy a *maga* vagy a *marha* analógiájára jött létre. Végül kialakul egy szó, aminek jelentésébe a *narancs*, a *margarin*, a *maga* vagy *marha* és esetleg a *mandarin* tisztsegnév is beleolvad. A tisztsegnév kapcsolását Marci kijelentésének hangsúlyja indokolja. A tevékenységet kísérő nevetés, biztosít minket, hogy örömet jelent a gyerekek számára ez a tevékenység.

2.3. A nyelvi szabályjáték

2.3.1. A nyelvi szabályjáték tulajdonságai

A szabályjáték négyéves kortól van jelen, de egész életünkben tovább fejlődik és nem kopik meg, mint a gyakorló- vagy a szimbolikus játék. Szervező eleme a hagyományokon, vagy pillanatnyi társas megegyezésen alapuló szabály, ami a versengést teszi lehetővé, „a szocializált lény játékos tevékenysége”. A nyelvi szabályjáték esetében a szabályok alkalmazásának feltétele a metanyelvi tudatosság, hiszen minden szabály a nyelv valamilyen tulajdonságára, építőelemére hivatkozik. A metanyelvi tudatosság meglétéből visszakövetkeztethetünk a nyelvi normarendszer ismeretére, hiszen ez előfeltétel. A játékhoz szükséges újszerűséget nem

az egyes nyelvi szintek egyszerű produkálása, hanem a szabályok betartásával egyidejű produkció adja.

Azokat az ismereteket már teljesen elsajátította és tudatosította a gyermek, amelyek felhasználásával szabályjátékot képes játszani, ezért ez az egyik ellenőrzésre is alkalmas határpont, ami már felnőttnyelvi képességről tanúskodik.

Attól függően, hogy melyik nyelvi szintre vonatkozik a játék szabálya, csoportokat különíthetünk el. Természetesen léteznek vegyes esetek is, amelyek egyszerre több nyelvi szintet is érintenek. Most csak a tiszta esetekre és egy-egy példára szorítkozunk.

2.3.2. A nyelvi szabályjáték fajtái

– a fonémák és a szavak szintjén

A szóképzéshez szükséges a szóhatárok és a fonémák tudatossága. A játékban a versenyzők egymás után egy-egy szót mondanak, minden egyes új szónak az előző szó fonémájával kell kezdődnie és minden alkalommal el kell mondani a korábban mondott szavakat a megfelelő sorrendben.

– a morfémaikon belül a szavak szintjén

A szóbridzshez már nemcsak a fonémáknak és a szóhatároknak, hanem a szavak konnotációinak is tudatában kell lenni. Ebben a játékban két pár játszik egymás ellen, nevezzük az egyik csapatot A-B-nek, a másikat C-D-nek. A két csapatból egy-egy ember a másik csapat kezdő emberével, például A C-vel megbeszél egy szót, amit csapattársainak, tehát B-nek és D-nek kell kitalálniuk. A kezdő emberek, A és C, felváltva mondanak egy-egy szót, ami nem lehet a kitalálendő szó szinonimája, csak asszociatív kapcsolatban lehet vele, minden egyes szó után a csapattárs megpróbálhatja kitalálni a feladványt.

– a mondatok szintjén

A mondatalkotás ismeretére van szükség a közös versíráshoz. Ennek módja, hogy egy szeptet papírra úgy írunk fel egy mondatot, hogy utána behajtsuk – így nem látszik – majd megadjuk a mondat szótagszámát és az utolsó szótagot. A megadott adatoknak megfelelő mondattal kell tovább bővíteni a „verset”. A játék végén felolvassuk a közös alkotást.

– a műfajok szintjén

A történetmondás műfajára és a szövegalkotó elemek ismeretének vizsgálatára jó a staféta rendszerű mesélés, amikor a társaság egyik tagja elkezd egy történetet és a játékvezető intésére ezt egy következő embernek kell folytatnia.

Összefoglalva: A tevékenység újszerűsége teszi lehetővé a játékot a gyermek számára, a nyelv az elsajátítás folyamán ennek a kritériumnak megfelel. A nyelvi gyakorló és szimbolikus játék azt jelzi, hogy az adott nyelvi ismeret még újszerű a gyermeknek, de már képes használni. A szabályjáték ellenben már megköveteli az adott ismeret teljes birtoklását, hiszen nélküle a szabályok is érthetetlenek lennének.

Nyelvi játékok:		
A gyermeknyelvre jellemző:		A felnőttnyelv sajátja:
Gyakorlójátékok: - hangok, - szavak, - mondatok, - műfajok szintjén	Szimbolikus játékok: -csak a szavak szintjén	Szabályjátékok: - hangok, - szavak, - mondatok, - műfajok szintjén

2.4. Megjegyzés a nyelvi humorról

A nyelvi humor reciproka a nyelvi szabályjátéknak. Míg szabályjáték esetében a szabálynak és a nyelvi normának köszönhetően verseny alakul ki, addig a humor esetében éppen a szabályszegés a cél.

Lássunk pár elméletet ezzel kapcsolatban! Aristoteles: „A nevetséges... valami hiba, vagyis kárt és így fájdalmat nem okozó csúfság, amilyen – rögtöni példával élve – az álarc: rút és torz valami, de nem okoz fájdalmat.” (Aristoteles 1992: 11.)

Henri Bergson szerint a komikum fakadhat a formából, a helyzetből, a jellemből, szójátékból, de mindannyiszor valamiféle gépiesség rejlik benne, amely ellentétben van az ember alapvető lényével. „Valahányszor sikerül az anyagnak [...] külsőleg elnehezíteni a lélek életét, megdermeszteni mozgását, megrontani báját, komikus hatást csiszol ki a testből.” (Bergson 1968: 53.) „Nincs komikum a sajátosan emberin kívül.” (im: 36.)

Sigmund Freud a konvenciók, a szokások szabta korlátok megtörésének örömeiben látja a humor forrását, ami lehetővé teszi, hogy újból gyermekek lehessünk felszabadulva a gátlásaink uralma alól. Konkrétan a vicc öröméről állítja, hogy „...vagy a szavakkal folytatott játékból, vagy az értelmetlenség felszabadításából fakad” (Arató-Pála 1995: 72.).

Robert Austerlitz a humort a játék és a mítosz viszonyában határozza meg, ahol a mítosz a társadalmat, a természetet és a gazdaságot összetartó normarendszer. A játék kísérletezik a mítosszal, „a humor nem csak hogy kísérletezik a Mítosszal vagy megkérdőjelezi tekintélyét, hanem miközben ezt teszi közvetlenül vagy közvetve meg is sérti. *A Humor tiszteletlen játék*” (Austerlitz 1992: 324).

Aristoteles hibáról, Bergson gépiességről, Freud konvenciószegésről, Austerlitz normaszegésről beszél. Mindegyik fogalomban benne van, a normától való eltérés. A humor tehát megfordította a szabályjátékoknak, amíg ott játék alakul ki a szabályoknak köszönhetően, addig a humor éppen ezek áthágásából származik és célja is az, hogy szabályt szegjen.

Humoros bárki lehet, aki akarva vagy akaratlanul megfelelő módon (ezeknek pontosabb meghatározása következtetésünk szempontjából nem lényeges) eltér a normától. *Ellenben szándékosan humoros csak az lehet, aki ismeri a normát, mert szándékosan csak így tud eltérni tőle. Ezért a szándékos humoros megnyilatkozás annak tanúbizonysága, hogy a cselekvő az alkalmazott szabálynak birtokában van, ha nem is feltétlen tudatosan.*

A nyelvi humor is szabályszegésen alapul. A nyelv hagyományos normarendszerének bármely szabályát megszeghetjük a fonémák rendszerétől egész a társalgási szabályokig. A következő példában a fonémák megkülönböztető funkciója homályosul el a beszédhiba mímelése közben, és az így adódó kétértelműség feszültsége teremti meg a humort:

- Hogyan mondanád másképpen, hogy molyzsák?
- Apjó kenyéjdajabkák.

A társalgási helyzet szószerinti értése sokszor ad alkalmat hasonló poénokra, mint a következő esetben. Két ember veszekszik. Az egyik felháborodva így szól:

- Nincs a földön még egy akkora marha, mint maga!
- A másik végigméri, és csak ennyit szól:
- Uram, ön teljesen megfélemedezik magáról.

Ezeknek a vicceknek és a hétköznapi nyelvi humornak is a megértéséhez és megalkotásához szükséges a konvenció ismerete, ezért alkalmasak annak megítélésére, hogy a beszélő milyen nyelvi szabályokat sajátított már el.

3. Összefoglalás

A gyermeknyelv pozitív megkülönböztető jegye a gyakorló és szimbolikus játék, míg negatív megkülönböztető jegye a nyelvi szabályjáték és a nyelvi humor hiánya. A gyermeknyelvnek ezek a megkülönböztető jegyei további kutatásra várnak, hogy pontosan meg tudjuk nevezni milyen univerzális, illetőleg nyelvspecifikus műveletekben nyilvánulnak meg. Például a játék esetében feltételezhető a ritmikuság, az ismétlődés mint univerzális jellemvonás.

Irodalomjegyzék:

- ARATÓ László-PÁLA Károly: Beavatás., Kereban, Budapest, 1995.
 ARISTOTELES: Poetika. Kossuth, Budapest, 1992.

- AUSTERLITZ, R.: Mítosz - Játék - Humor. In: *Nyelvek és kultúrák Euráziában*. Válogatott tanulmányok. Uralisztikai tanulmányok 4. ELTE BTK Tankönyvkiadó, Budapest, 1992, 319-326.
- BAHTYIN, M. M.: A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások. Gondolat, Budapest, 1986.
- BERGSON, H.: A nevetés. Gondolat, Budapest, 1968.
- GÓSY Mária: Pszicholingvisztika. Corvina, Budapest, 1999, 163-194.
- HUIZINGA, J.: Homo Ludens. Universum Kiadó, Szeged, 1990.
- HYMES, D. H.: Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. A kommunikáció világa. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- PIAGET, J.: Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat, Budapest, 1978.
- RÉGER Zita: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - Nyelvi hátrány. Akadémia Kérdőjel sorozat. Budapest, 1990.
- HEGEDŰS Rita (=Hegedős Rita): A gyermeknyelvi játék és humor. In: *Műhelytanulmányok*. PPKE BTK, Budapest, 1999, 83-102.
- WINNICOTT, D. W.: Játás és valóság. A pszichoterápia klasszikusai sorozat. Animula, Budapest, 1999.

Huszár Ágnes (Budapest)
Az elszólás és a homogén gátlás

Elszólásnak a beszélő szándéka ellenére létrejövő, saját fonológiai, szemantikai, szintaktikai, morfológiai stb. normatudatának meg nem felelő beszédprodukciónak nevezzük. Létrejöttének okait a beszédtevékenység és -tervezés normális folyamatában szükségszerűen megteendő választásokban, valamint a szöveghelyzet hatásában látjuk.

Az elszólások egy része jól magyarázható a Ranschburg-féle (homogén) gátlás jelenségével. A homogén gátlás megnehezíti az azonos elemeket tartalmazó szavak, képek stb. percepcióját és felidézését is. „A hasonlatosságból eredő egybeolvadási tendencia, s az abból eredő gátlás feltételezi az esetek legnagyobb részében visszaemlékező képességünk fennakadásait vagy félrecsuszamlásait.” (Ranschburg 1913: 36.) A homogén gátlás hatásával elsősorban kétfajta elszólástípust kell számolnunk:

1. a személynév téves felidezésében,
2. a malapropizmusok esetében.

A neurolingvisztikai vizsgálatok azt mutatják, hogy a köznevek és a **tulajdonnevek** másként őrződnek meg a lokális agyi sérüléseken alapuló kórképek esetében. Megfigyeltek olyan mély diszlexiás kórképet mutató egyéneket, akik tulajdonneveket igen, közneveket viszont nem tudtak elolvasni. Más betegeken végzett megfigyelések az ellenkezőjét mutatták: ezek a betegek csak köznévi eredetű tulajdonneveket tudtak értelmezni. A fázisok megfigyelése igazolta, hogy míg közneveket viszonylag könnyen fel tudtak idézni, tulajdonnevek esetében ez nagyon nehezen ment (Semenza és Zettin). Ezek a tapasztalatok azt a feltevést támasztják alá, hogy a tulajdonnevek és a köznevek nem azonos módon tárolódnak a mentális lexikonban.

Nyelvfilozófiai szempontból is érdekes problémát jelentenek a tulajdonnevek. Az elmúlt években az e témában megszorodó publikációkban feltett kérdések a következő két fő probléma körül csoportosultak:

1. Van-e jelentése a tulajdonneveknek?
2. Milyen a tulajdonnevek referenciája, illetve hogyan viszonyul a referencia a jelentéshez? Az egyik tipikus vélekedés szerint a tulajdonneveket a referencia tekintetében merevség, rigiditás jellemzi. „..... *d* nyelvi jel *x* tárgyra nézve akkor rigid, ha rá referál minden olyan lehetséges világban, melyben *x* létezik, s egyik lehetséges világban sem referál *x*- en kívül semmire” (Kripke, idézi Stanley 1997: 556.). Kripke megkülönböztet *de facto* és *de jure* rigiditást. *De facto* rigid az olyan kifejezés, amelyben az egy az egyben megfelelés valamilyen koncepció

ció, elméleti keret közvetítésével jön létre, pl. a *legkisebb prímszám*. A tulajdonnevek rigiditása de

3. *jure*, jellegű, azaz az egy az egyben megfelelés koncepció közvetítése nélkül jön létre. Ez a felfogás nem tulajdonít jelentést, csak referenciát a tulajdonneveknek.

Mások, például Searle szerint a tulajdonnevek igenis rendelkeznek bizonyos jelentéselemekkel. Langendonck úgy véli, hogy a tulajdonnevek olyan névszók, melyek ad hoc módon referálnak valamire egy ad hoc megnevezési aktus alapján. Megnevezésüknek sem konceptuális alapja nincs, sem tulajdonítás nem áll a háttérükben (Langendonck 1995: 130.). Lexikális jelentésük csakugyan nincs, de előfeltevés szinten igenis tartalmaznak jelentéselemeket:

- kategoriális (basic level) információkat tartalmaznak (arra nézve, hogy a referált egyed milyen csoportba tartozik, épületek, lovak, madarak stb. közé),
- grammatikai jelentésük van (szófaj),
- asszociációs láncolatba ágyazódnak be (Langendonck 1999: 131.).

A két elsőként említett előfeltevés kötelező módon jellemző egy tulajdonnévre, szemben a harmadikkal. Ezeket jól kiemeli egy főnévi jelző vagy értelmező, pl. a költő *Burns*.

A spontán módon keletkezett elszólások ez utóbbi gondolkodásmódot támasztják alá. Az elszólások egy része a nyelvi produkció első szakaszában, a lemmakeresés során jönnek létre, másik része pedig a fonetikai tervezés szakaszában. A tulajdonneveknél is találunk példát mindkét típusra. (Most és a továbbiakban is csak személynévi példákat fogok választani.) Az olyan típusú téves említések, mint a *Kiss Nagy*, *Keskeny Széles* vagy *Katona Huszár* helyett azt mutatják, hogy egy köznévi eredetű személynév nem szakadt ki teljesen az eredeti köznév jelentéstani mezőjéből. Ranschburg írja le, hogy rendszeresen összekeverte *Maros* és *Kőrös* családnevű kollégájának nevét (Ranschburg 1913: 52.). Az összeköttetés itt rejtettebb, de felismerhető: mindkét név folyóelnevezésre vezethető vissza. Ezt mutatják azok a tipikus hibák, melyek a lemmatalálásban megmutatkoznak. A keresett szó helyett annak antonimái, szinonimái vagy a hozzá képest alá-, ill. fölérendelt fogalmak nyelvi jelei, az ún. hypernimák – hyponimák bukkannak fel. A köznévi eredetű személyneveknél megfigyelhetők ezeken kívül még a mind szemantikailag, mind hangtanilag motivált, ún. vegyes hibák (*mixed errors*, Garrett), pl. *Halász Huszár* helyett. A hangtani tervezés szakaszában létrejövő elvetések szintén előfordulnak, pl. *Horváth Huszár* helyett.

A laikus nyelvérzék számára elemezhetetlen személynevekre igaz teljes mértékben az, amit Ranschburg úgy fogalmaz meg, hogy: „A tulajdonnevek tulajdonképpen értelmetlen szóösszeköttetések, melyeknek nincs semmiféle logikai

alapjuk” (Ranschburg 1913: 49.). Ezek a tulajdonnevek nem tartoznak (szemantikailag értelmezhető) asszociációs láncolatba. Esetükben csak hangtani egyezések hozzák létre az elszólásokat, pl. *Hofman* Hofmeier helyett.

A mindennapi életben komoly gyakorlati nehézséget jelent a személynevek megjegyzése, a nyelvi jel és az általa referált személy külső képének összekapcsolása. Szerb Antal egyik novellájának a hőse így morfondírozik: „a randevú legnehezebb része a partner azonosítása.” Majd konkrétan: „Honnan fogom Jennyt felismerni? ... Jennyben van valami határozottan Jenny-szerű.” A nehézséget még tovább növeli a gyakori családnevek és keresztnévek esetében megfigyelhető zavaró homonímia, mely tovább nehezíti a megjegyzést és a felidézést. Gyakran megfigyelhető elszólástípus, hogy azonos családnévű egyéneknél az a keresztnév idéződik fel (tévesen), amelyet a családnév leghíresebb viselője mondhat magáénak, pl. *Deák*-nál a *Ferenc Horváth*-nál a *Mihály* vagy az, amelyet az illető először kapcsolt össze ezzel a családnévvel. Ezt a jelenséget a Müller és Pilzecker által leírt ún. generatív gátlás okozza. Magyarázatuk szerint a legrégebb emléknymom a legstabilabb, ez okozza az elszólást (Ranschburg 1913: 46-47.).

A mindennapi nyelvérték számára nem elemezhető tulajdonnevek esetében is megfigyelhetők az elszólások bizonyos törvényszerűségei. Ilyenek pl. a ritka név felcserélése a gyakoribbal. Így lesz *Asztrik*-ból *Asztrid*, *Krassai*-ból *Kassai*, *Mihályfi*-ből *Mihályi*, sőt *Klaudy*-ból (talán a gyakori csaptelep-hirdetések hatására) *Kludy*. Előfordul az is, hogy a családnév helyére egy köznévről lép, így lesz *Schindler*-ből *svindler*, *Dőry Virág*-ból *Dőre Virág*, *Barkó Endré*-ből *Bakó Endre*.

Még a köznévként nem értelmezhető személynevek esetében is kódol valamit az ember a családnévre vonatkozólag, pl. **németes, szlávós** hangzású név, **öszszetett, mássalhangzó-torlódást tartalmazó** név stb.

Minél kevesebb ismeretünk van egy személyről, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy nevét tévesen idézzük fel. A kevésbé ismert személyek neveit az ember olyanféle csoportosításban őrzi memóriájában, mint pl. *híres huszadik századi amerikaiak*, *múlt századi magyar színésznők*, *múlt századi német zeneszerzők*, *amerikai elnökök*. Így mondhatunk *Bonbon Kennedyt* *Bonbon Hemingway* helyett, *Blaha Lujzát* *Jászai Mari* helyett (a hasonlóságokat tovább fokozza, hogy mindkettőről teret neveztek el Pesten), *Schumann*t *Schubert*, vagy *Lincolnt* *Clinton* helyett.

A személynevek megnevezésénél további nehézséget okoz a név és a személy külső megjelenése összekapcsolása. A köznevek esetében a külső vagy családi hasonlóság az azonosítás alapja, a tulajdonnevek esetében azonban ez semmiféle támpontot nem ad. Ranschburg nagyon szellemes kísérletet folytatott le személynevekkel és a hozzájuk kapcsolódó képekkel. Újságokból kivágott arcképeket látott el kitalált nevekkal. Mind a képek, mind a nevek rendelkeztek azonosnak tekinthető elemekkel. A férfi arcképek a hasonló típusú szakáll- és bajuszviselet következtében váltak összetéveszthetővé. A fiktív nevekben voltak azonos vagy

használó elemek, pl. *Horváth, Hoffmann, Groedel, Grossmann*, illetve előfordultak azonos utónevek. A kísérlet megmutatta „az arcbeli s a névbeli hasonlatosságok gátló hatását a reprodukcióra” (Ranschburg 1913: 50). A **malapropizmusnak** a hasonló hangzású, de eltérő jelentésű szavak összecserélését nevezzük. Ez a hibatípus Sheridan *The Rivals* című, Londonban először 1775-ben bemutatott darabjának Miss Malaprop nevű figurájáról kapta. Ez a hölgy főleg műveltségzavakat kever össze hasonló hangzásuk alapján, pl. *superstitious*-t mond *superfluous* helyett, azt mondja: *you are an absolute misanthropy: you are an absolute misanthropist* helyett. (Rossi–Peter-Defare 1998: 21.) „*He is a very pineapple of politeness* helyett: *He is a very pink of politeness*” (Rossi–Peter-Defare 1998: 76.).

A malapropizmusok poénként lépnek fel bizonyos vicctípusban, a tizenhetedik század óta ismert diákviccekben. Az orosz kultúrkörben pl. az ún. *Vaszilij Ivanics*-viccek tartoznak ide. Például: „Építeni kéne még néhány konzervatóriumot. Akkor lenne végre elegendő konzervünk.”

Fay és Cutler a malapropizmusoknak három jellegzetességét emeli ki:

1. az elszólás mindig igazi lexémát hoz létre,
2. a célszó (target) és az elszólás (error) jelentése között semmiféle kapcsolat nincs,
3. fonetikai szerkezetük nagyon hasonló.

Vizsgálatuk azt mutatta, hogy a célszó és az elszólás az esetek több mint 99%-ában azonos szófaji kategóriába tartoztak. Az esetek 87%-ában megegyezett a szótagszám is, 98%-ában pedig a szón belüli hangsúlyviszonyok. (Idézi Caplan 1992: 110.)

A Mario Rossi és Évelyne Peter-Defare által gyűjtött francia nyelvű korpusz hasonló eredményeket mutat. Korpuszukban a szócserek 27%-át teszik ki a malapropizmusok, a célelem és az elszólás az esetek 80%-ában ugyanolyan szótagszámúak (Rossi–Peter-Defare 1998: 78.).

A malapropizmusokhoz hasonló mechanizmussal létrejött téves értelmezésen alapulnak a népetimológiák, pl. a *mérföld, számszeríj, kintorna*. Az idegen szóban magyar elemet kereső lelemény hozta létre a német *Vorreiter*-ből a *fullajtár*-t, kereste a 'magától termő' jelentésű *samorodni*-ban a *szomorodni* magyar igét, vagy a *karakatna* török eredetű madárnévben a magyar *kárókatona* főnevet. Persze nem minden elszólásból lesz új lexikai egység, többnyire megmaradnak az egyéni nyelvhasználat szintjén, mint Móricz Zsigmond első világháborús élményeit mesélő parasztemberénél. Ő beszél a „katolikus tiszturakról ...améknek az anyja meg a húga kért a paptól olyan szép kis *erkélyeket*, hogy akkor a golyó nem fogja.” Nyilván az *ereklye* szót cserélte ki itt az ismerősebb *erkély*-re.

Ha megnézzük az elszólások e csoportjába tartozó példákat, azt látjuk, hogy nagyon kevés konkrét tárgyra utaló van köztük, legtöbbnyire elvont fogalmakra vonatkoznak.

Sok közöttük az idegen eredetű szó, a szakszó. Az adaptálás-t az adoptálás-sal, a *dotál*-t a *datál*-lal, a *donor*-t a *donátor*-ral elég gyakran tévesztik össze, ami nem is csoda, hiszen etimológiailag közös töre vezethetők vissza, ennélfogva jelentésük sem áll messze egymástól, és hangalakjuk is hasonló. De találkozunk olyan elvétésekkel is, melyek esetében hasonló szöveggörnyezet nagyon nehezen képzelhető el. Így hallottam már összekeverni a *denotáció*-t a *detonáció*-val, a *rabinátus*-t a *rabiátus*-sal, az *etológia*-t a *teológia*-val, az *europid*-ot az *európai*-val.

A malapropizmusok jelenségének eredetét a szó elsajátításának módjában kell látnunk. Ha az ember nem egy rendszeres képzés keretében sajátít el például szakszavakat, mikor a szavakkal együtt definíciószerűen a jelentést is elsajátítja, akkor csak a szöveggörnyezetből vonhat le információkat a szó jelentésére vonatkozólag. Ez pedig bonyolult jelentések esetében nem elég. A spontán elsajátítás folyamán először a szó jelentését egy nagyon tágon értelmezett jelentéstani mezőhöz lehet kapcsolni, pl. *politika*, *földrajz*, és/vagy elhelyezni egy pozitív/negatív tengely mentén. Néha úgy tűnik, a szójelentés ismerete ennél tovább nem is konkretizálódik. Főleg a jogi-politikai szakszókincs terjed ilyen módon. A közélet kisebb-nagyobb fórumain megszólalók egy része radikális redukcionizmussal kezeli a szójelentéseket, mi/ők jó/rossz tengelyek mentén rendezve el őket. *Legitimáció* az, ami nekünk van, nekik nincs, aki pedig mást állít, az *dezinformál*.

A malapropizmusok másik nagy csoportja magyar eredetű szavak összekeverésén alapszik. Itt a hangzásbeli hasonlóságot a közös töre való visszavezethetőség is motiválja, a jelentések között azonban lényeges különbség van. Egészen más az értekezés, mint az értekezlet, az önkéntes, mint az önkényes, az ingerlő, mint az ingerült, az ártatlanság vélelme, mint védelme, sőt félelme. Az efféle szóhasználat néha annyira tömegessé válik, hogy a szó jelentése maga ellentétessé változik, mint történt ez az *eredő* esetében, amelynek 'eredet' jelentésű használata ma már gyakoribb, mint a 'végeredmény' jelentésű eredeti jelentése. Ezeket az eseteket már normaváltásnak kell tekinteni.

A hasonló hangzású szavak összekeverésének alapja az, hogy az elsajátítás során csak valami nagyon homályos jelentés kapcsolódik mindkét, egymáshoz nagyon hasonló hangalakhoz, így ezek könnyen egymás helyére léphetnek.

Elfogadhatjuk Ranschburg Pál megállapítását, „...a tulajdonnevek, idegen szavak ...mindennapi elfelejtését, vagy jobban mondva észbe nem jutását, vagy az azokra való téves visszaemlékezést ...jórészt már a felfogás gátlása okozza” (Ranschburg 1913: 46.).

Irodalomjegyzék:

CAPLAN, David: Language. Structure, Processing, and Disorders. MIT, Cambridge, 1992.

LANGENDOCK, Willy Van: Neurolinguistic and syntactic evidence for basic level meaning in proper name. In: *Functions of Language* 6, 1: 1999, 95-138.

- RANSCHBURG Pál: Miért nem jutnak eszünkbe nevek, adatok s egyéb tudott dolgok? In: Uő: *Pszichológiai tanulmányok* I. kötet, Budapest, 1913, 33-70.
- ROSSI, Mario-PETER-DEFARE, Évelyne: Les lapsus ou comment notre fourche a langué. Presses Universitaires de France, Paris, 1998.
- STANLEY, Jason: Names and rigid designation. In: Hale, Bob, Crispin Wright (eds.) *A Companion to the Philosophy of Language*. Blackwell Publ. Malden, Oxford, 1997, 555-579.

Szóasszociációs vizsgálatok többnyelvűek körében

1. Bevezetés

Az alábbiakban a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kétnyelvűségi korpuszából 23 olyan kétnyelvű felnőtt és 2 gyermek szóasszociációs tesztjének eredményeiről számolok be, akiknek egyik nyelve a magyar. Jelen tanulmányban a témát arra szűkítem, hogy vajon a természetes nyelvelsajátítás módja és a mentális lexikon rendezettsége között van-e valami jól látható összefüggés.

Weinreich (1953) pszicholingvisztikai szempontból a kétnyelvűeket **három csoportba** sorolja a nyelvelsajátítás módja szerint. **Összetett kétnyelvűek** azok, akik a nyelvelsajátítás során kevert nyelvi inputnak voltak kitéve, következésképpen a lexikonban döntően konceptuális, fogalmi egységek raktározódnak, nyelvi megjelenítéstől függetlenül. **Koordinált kétnyelvű** az az egyén, aki a nyelvelsajátítás során – nyelvtől függően – jól elkülöníthető módon raktározza a lexikai egységeket. Köszönhető mindez annak, hogy az „egy személy – egy nyelv” elv szerint vagy ahhoz hasonló módon volt kitéve a két nyelvnek. Az ő esetükben feltételezhetően nem a fogalmi egység a meghatározó a mentális lexikon szerkesztettségében, hanem a lexikai egységek. A harmadik típus a **szubordinatív (idegen-nyelv-tanuló)**, aki a második vagy idegen nyelvet többnyire nem spontán, természetes, hanem instrukcionált módon, iskolai, szervezett kereteken belül sajátítja el (tanulja meg). Ebben a tanulmányban összetett és koordinált kétnyelvűek vizsgálati anyagát fogom összehasonlítani. Az adatbázisban harmadik típusú (szubordinatív) kétnyelvű nincs, az érdeklődés középpontjában a természetes kétnyelvűek állnak.

2. A kísérleti személyek bemutatása, módszer

Táblázatos formában ismertetem a kísérleti személyek adatait (a domináns vagy gyakrabban használt nyelv áll elől):

név	életkor	nyelvek	típus
P. József	80	magyar-német	összetett
R. József	70	magyar-német	összetett
Anna	63	magyar-német	összetett
Tereza	53	lengyel-magyar	koordinált
Anara	49	kirgiz-magyar	koordinált
Galina	45	orosz-magyar	koordinált
Nagyezsda	43	orosz-magyar	koordinált
Krisztina	40	német-magyar	koordinált
Olga	40	orosz-magyar	koordinált

név	életkor	nyelvek	típus
Heinrich	38	német-magyar	koordinált
Massimiliano	30	olasz-magyar	koordinált
Amanda	28	angol-magyar	koordinált
Anita	26	német-magyar	összetett
David	26	angol-magyar	összetett
Mondo	25	szuahéli-magyar	koordinált
Ahmed	25	arab-magyar	koordinált
Attila	24	angol-magyar	összetett
Sándor	23	magyar-ukrán	összetett
Melinda	20	magyar-szerb	összetett
Doris	20	angol-magyar	összetett
Bernadette	20	magyar-román	összetett
Ingrid	20	magyar-szlovák	összetett
Boglárka	20	magyar-román	összetett
Há	14	vietnami-magyar	koordinált
Ádám	8	magyar-japán	összetett

A kísérleti személyek között 13 összetett és 12 koordinált kétnyelvű van. Az összetett kétnyelvűek otthonukban, születésüktől fogva ki voltak téve a két nyelv hatásainak vagy azért, mert nemzetiségi (kisebbségi) területen nőttek fel (P. József, R. József, Anna, Boglárka, Bernadett és Ingrid, Sándor, Melinda), vagy azért, mert szüleik különböző anyanyelvűek, de nem tartották be az „egy személy – egy nyelv,” stratégiát (David, Anita), vagy pedig azért, mert külföldön születtek, és szüleikkel huzamosabb ideig Magyarországon kívül tartózkodtak, és a mindennapi életben mindkét nyelvet használták (Attila, Doris, Ádám).

A **koordinált kétnyelvűek** 10 éves koruk után, tehát jóval a Penfield-féle kritikus periódus után kerültek Magyarországra magyar nyelvi tudás nélkül. Heinrich először tanulni jött hazánkba, egyetemista korában, Há 11 évesen került ide, Tereza és Anara 22 évesen, a magyar férjével, úgyszintén Galina, Nagyeczda, Olga és Krisztina, Amanda misszionárius, Massimiliano pedig felnőttként, vállalkozóként jött, és le is telepedett, Ahmed és Mondo pedig a VE hallgatói. Egyik személy sem járt szervezett nyelvtanfolyamra eltekintve a két egyetemistától. Há koránál fogva iskolaköteles, tehát magyar diáktársaival együtt a magyart is mint iskolai tárgyat tanulja. Ez utóbbi három személynél tehát iskolai kereteken belül is folyik a magyar tanulása, de döntő mértékben mégiscsak a spontán nyelvtanulás dominál.

A kísérleti személyek azt a feladatot kapták, hogy mondják ki a legelső szót, ami eszükbe jut egy adott hívó szóról. A hívószavak a *Magyar verbális asszociációk* című kötetben megtalálható 188 stimulus szó volt, amelyekre tehát egyesével kellett azonnali választ adniuk, bármilyen nyelven. Ha hosszú volt a gondolkodási

idő, akkor a választ érvénytelennek tekintettem, mivel ebben az esetben már feltételezhető a torzítás a lehívásban. Az interjúkat magnetofonra rögzítettem, majd jegyzőkönyv formájában leírtam.

3. Eredmények

A 188 stimulus szóra adott válaszokat a hívó szó és a válasz szó közötti kapcsolat szerint csoportosítottam. Így a szemantikai csoportba kerültek azok a válaszok, amelyek nyelvtől és szófaji hovatartozástól függetlenül azonos szemantikai mezőbe tartoznak, a pontos szinonimák és antonimák, valamint az idiómák. A szintaktikai csoport olyan válaszokból tevődik össze, amelyek a hívó szó felhasználásával vagy azok nélkül szintagmát alkotnak, esetleg teljes mondatot tartalmaznak. A lexikai csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek pontos lexikai kódváltást eredményeztek. A morfológiai csoport azon szavak gyűjteménye, amelyek szóképzés vagy toldalékolás eredményei, valamint összetett szavak alkotására készítették a kísérleti személyeket. Külön fonetikai csoportot hoztam létre azokra a válaszokra, amelyeket a hangzás hasonlósága indukál, ezek a válaszok egyes esetekben a nyelvekkel való játéknak is betudhatók. Az egyéb kategóriába kerültek az olyan válaszok, amelyek vagy a válaszadó érzelmi állásfoglalását tükrözik (pl. *azt szeretem; jó lenne; jaj, csak azt ne stb.*), vagy sem szemantikailag, sem szófajilag nem köthetők össze a hívó szóval (pl. *csinál – melyik, egyszerű – apáca stb.*).

A következő táblázat az elemzési kategóriákat összegzi. Látható, hogy a 188 szóra adott reakciók hogyan oszlanak meg a különböző kísérleti személyeknél.

név	szemantikai	szintaktikai	lexikai	morfológiai	fonetikai	egyéb	nincs válasz
P. József	96	62		22		10	
R. József	40	117	6	20		5	
Anna	32	103		18		25	8
Tereza	60	93		24			11
Anara	1	4	125			6	52
Galina	94	34	26	12	1	9	12
Nagyezsda	66	85	2	15		15	5
Krisztina	89	66		10	2	16	6
Olga	84	36	3	18	1	27	19
Heinrich	41	94	1	38	2	4	8
Massimiliano	113	37	2	14		10	12
Amanda	8	1	142	6	23	3	5
Anita	85	60	6	5		5	22
David	92	1	70	12		3	10

név	sze- mantikai	szintak- tikai	lexikai	mor- fológiai	fone- tikai	egyéb	nincs válasz
Mondo	94	36	6	22	1	10	19
Ahmed	94	15	9	35		11	24
Attila	125	14	17	15		13	4
Sándor	56		121				11
Melinda	40	77		34	1	18	18
Doris	99	7	48	24		7	
Bernadette	137	24		16		7	5
Ingrid	78	22	18	48		22	3
Boglárka	130	6	16	31	2	3	1
Há	49	33	58	22		26	
Ádám	16	52		7		4	109

Az összetett kétnyelvűeknél azt feltételeztem, hogy elsősorban szemantikai kategóriákat tapasztalok a szóasszociációk során. Ez azonban nem mindenkinél volt igaz. Mint a diagramokból leolvasható, vannak közöttük olyanok is, akiknél a szintaktikai kapcsolatok lényegesen szorosabb összefüggéseket alkotnak, mint a szemantikai összetartozás.

A koordinált kétnyelvűek között inkább lexikai ekvivalenciákat vártam, feltételezve, hogy a tudatosan, egymástól jól elkülöníthető módon tanult nyelvek ekvivalencia párokban fognak jelentkezni.

Az eredmények az **összetett kétnyelvűeknél** többnyire igazolják, hogy számukra a konceptuális egész a fontos, és nem a nyelvi megjelenítési mód. A koordinált kétnyelvűek között azonban ugyanúgy találunk többségében szemantikai, csakúgy, mint szintaktikai alapon tárolt információkat.

4. Diskusszió

A mentális lexikon nagyon fontos része bármely nyelvi folyamatnak, hiszen hidat képez a forma és a jelentés között. Aitchinson (1987) szerint a mentális lexikonban az összes nyelvi szint megjelenik: a fonológia, a lexika, a morfológia, a szintaktika. A kétnyelvűek esetében a legizgalmasabb kérdés az, hogy a két nyelv tárolása egy közös lexikonban történik-e, vagy egymástól jól elkülönülten kettőben.

Az összetett kétnyelvűek csoportjában 8 olyan személy volt (Bernadette-től Ingridig), akinél szemantikai alapú kapcsolatot fedeztem fel a hívó szó és a válasz szó között, nyelvtől függetlenül. A többi 4 személy adatainak jelentős hányadát a szintaktikai kapcsolatok teszik ki, 1 személy pedig (Sándor) túlnyomó többségben lexikai ekvivalenst adott válaszként. Anna és R. József ifjúkorukban kerültek ki Lipcsébe, Magyarországra csak az utóbbi pár évben látogatnak viszonylagos rend-

szerességgel. Nem szignifikáns a lexikai ekvivalensek használata (Anna: 0, R. József: 6), ritkán fordulnak a német nyelvhez, és asszociációikat inkább szókapcsolatokban tudják megfogalmazni. Boglárka, Bernadett és Ingrid magyar kisebbségi területen nőttek fel, ahol a környezetnyelv nem a magyar. Családi nyelvük a magyar volt, de sok volt benne a szlovák, illetve román elem. Az utca, intézmények nyelve pedig kizárólag a másik nyelv volt, következésképpen meg sem tudják mondani, hogy miként tanulták meg a másik nyelvet: észrevétlenül rájuk ragadt. Mindez a mentális lexikonuk szervezettségére úgy hatott, hogy elsősorban szemantikai alapon raktározták és raktározzák a szavakat. Kevés lexikai ekvivalenciát lehet náluk találni, azok is a hétköznapi élettel szorosan összefüggő dolgokat jelölik (*kenyér, ünnep, szoba, ígér, ért, gondol* stb. hívó szóra adott válaszoknál). Doris magyar szülők gyermekeként 12 éves koráig élt az USA-ban, ahol otthon is, és a tágabb környezetében is, kevert nyelvi inputnak volt kitéve. David csak 2 éve él Magyarországon, Angliában szintén kevert nyelvet használt. Az angol állandó jelenléte megmutatkozik a nagyszámú lexikai ekvivalenseikben (Doris: 26%, David 41%). Doris, David és Boglárka adatai annyiban hasonlóak, hogy mindenkinél a szemantikai kapcsolat dominál, a második legsűrűbben alkalmazott kapcsolatforma a lexikai ekvivalencia, a fonetikai, morfológiai, szintaktikai kapcsolatok alig-alig lehetők fel.

A koordinált kétnyelvűek esetében az volt a hipotézisem, hogy nagyszámú lexikai ekvivalenssel találkozom és kevés szemantikai alapú kapcsolattal. Elvárásaimmal ellentétben itt is volt olyan személy, akinél többnyire szemantikai alapon tárolódnak a szavak, de többségük szintaktikai kategóriákat használ, és Amanda kivételével (78% lexikai ekvivalencia) senki sem igazolta a hipotézisemet. Az érdekesség kedvéért jegyzem meg, hogy Amandánál viszonylag nagy számban találtam fonetikai hasonlóság kiváltotta kódváltást (pl. *vaj – wire, tér – tear, hold – hold something, jog – yoga; drága – dragon*), de kódváltás nélkül is szívesen játszott a hasonló hangokból álló szavakkal (pl. *szőnyeg – szűnyog; ígér – egér* stb.). Há anyagában is jelentős a lexikai ekvivalensek aránya (32%). Azonban ő nem csak a vietnámból, hanem mellette még az angolból, a németből, a latinból, sőt egy szó erejéig (*da*) az oroszból is hívott le elemeket. Ugyancsak szignifikáns a lexikai ekvivalensek használata Sándornál, aki az ukránon kívül az oroszból és a németből is hívott le elemeket, bizonyítandó a kárpátaljai soknyelvűséget. Tereza és Heinrich anyagában az a csodálatos, hogy általában kifejezéseket, szókapcsolatokat használtak, ami eszünkbe juttatja nyelvtanáraink intelmeit, miszerint a szavakat nem önállóan, hanem kapcsolatokban kell megtanulni. Minden valószínűség szerint ők is ezzel a szótanulási stratégiával éltek. Massimilianoval bővítve a kört megállapíthatom, hogy viszonylag sok idiómát használnak, ez is a nyelvtanulási stratégiájukat igazolja (pl. *beszél – pénz beszél; lassú – lassú víz partot mos; vaj – vaj van a fején* stb.). Ugyanakkor a kisebbségi magyarok pontatlanul használják az idiómákat (pl. *úszik a vajban*). Massimiliano adta a legtöbb,

kultúrához kötődő konkrét választ (pl. *szín* – Benetton; *éhes* – *tortellini*; *gyors* – Paolo Rossi stb.), ami új kérdést vet fel, nevezetesen a kétnyelvűség és a kétkultúráság problémáját. (Ebben a tanulmányban nem térek ki ennek részleteire.)

Az itt bemutatott anyagból egyértelműen kiderül, hogy egy személy mentális lexikonában egymás mellett megélhetnek összetett és koordinált szerkezetek is. Krisztinával kapcsolatos elvárásaim azért nem igazolódtak, mert – bár a két nyelv egymástól jól elkülönülhetett volna, mint ahogy nyelvek szintjén el is különült, mivel jóval az első nyelv után kezdődött meg a második nyelv elsajátítása – az egyre hosszabb egy nyelvű környezetben eltöltött idő alaposan átformálta mentális lexikonának összetételét. Már nem a lexikai ekvivalensek szerint teremődik a kapcsolat a tárolt elemek között, hanem a tartalom szerint. Amennyiben az egyén mindkét nyelvét kiegyensúlyozottan használja, a szemantikai tartalom nyelvtől függetlenül aktiválódik. Ezt támasztják alá de Groot (1993) vizsgálatai is. Lambert és munkatársai (Lambert et al. 1958) arra a következtetésre jutottak, hogy a szó típusától is függ, hogy miként tároljuk. A konkrét szavakat elsősorban összetett, míg az absztrakt fogalmakat inkább koordinált módon raktározzuk. Más esetben, Kroll (1993) szerint az is fontos tényező a hívó szóra adott válaszoknál, hogy milyen feladatot kap a kísérleti személy, milyen a második nyelvi kompetencia minősége és hogy a két nyelv között lexikai szintű kapcsolatok fellelhetők-e.

5. Befejezés

Az eddigi eredmények az összetett kétnyelvűeknél többnyire azt igazolják, hogy számukra a konceptuális egész a fontos és nem a nyelvi megjelenítési mód. A koordinált kétnyelvűek között azonban ugyanúgy találunk többségében szemantikai, mint szintaktikai alapon tárolt információkat.

A nagymértékű szemantikai kapcsolat a kísérleti személyek többségénél arra enged következtetni, hogy a kétnyelvűek nyelvei egymással hihetetlenül szoros kapcsolatban vannak. A viszonylag nagy számú lexikai ekvivalenciát alkalmazó alany még nyelvtanulása/nyelvelsajátítása korai szakaszában van, és ha külön nyelvi központot is alkotnak a mentális lexikonban tárolt elemek, a központok egymással állandóan összefonódnak. Ezzel magyarázhatók a kódváltással egybekötött fonetikai alapú asszociációk is.

Irodalomjegyzék:

- AITCHINSON, J.: Words in the Mind. Blackwell, Oxford, 1987.
- BALLÓ, L.: 188 magyar szó leggyakoribb asszociációi. In: *Magyar Nyelv* LXXVII. 1981, 462-466.
- BALLÓ, L.: Magyar verbális asszociációk 1. JGYTF, Szeged, 1983.
- DE GROOT, A.: Mixed-Type Effects in Bilingual Processing Tasks: Support for a Mixed-Representational System. In: Schreuder és Weltens (szerk.) *The Bilingual Lexicon*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1993, 27-53.

- ECO, U., SANTAMBROGIO, M. és VIOLI, P. (szerk.): *Meaning and Mental Representation*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 1988.
- JAGUSZTINNÉ, U. K.: Magyar verbális asszociációk 2. JGYTF, Szeged, 1985.
- JAROVINSZKIJ, A.: A mentális szótár felépítése kétnyelvű gyermekeknél. In: Kassai I. (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. 1995, 83-97.
- KROLL, J.: Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language. In: Schreuder és Weltens (szerk.) *The Bilingual Lexicon*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1993, 53-83.
- LAMBERT, V.E., HAVELKA, J. and CROSBY, C.: The Influence of Language Acquisition Context on Bilingualism. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 56. 1958, 239-244.
- PAPP, F.: Anyanyelv és idegen nyelv a verbális asszociációk tükrében. In: *Magyar nyelv*. LXXX. 1984, 202-206.
- WEINREICH, U.: *Languages in Contact. Findings and Problems*. Humanities Press, New York, 1953.

**A nyelvi rendszer egyszerűsítésének tendenciája
és változatai az afáziában (a hangtan szintje)**

Az afáziának nincs vitathatatlan és minden részletében egyértelmű definíciója, ám a meghatározások egyetértenek a következő kritériumokban: az afázia (a) organikus eredetű agykárosodás következménye; (b) a beszédtevékenység jelrendszerét és működési mechanizmusát érinti; (c) korábban már teljesen kialakult és ép beszédtevékenységet károsít; (d) jellemző, ha eltérő mértékben is, a beszédtevékenység két fő mechanizmusának, a beszédlétrehozásnak és a beszédfeldolgozásnak az egyidejű érintettsége.

A nyelvészeti afáziakutatás kutatási területe a nyelvhasználat sérülése, nevezetesen az, hogy a grammatikának mely aspektusai károsodnak agysérülés következtében, s hogy a nyelvhasználat milyen stratégiákat alkalmaz a károsodások kompenzálására. Ha elfogadjuk, hogy az afáziás tévesztések – Jakobson (1941 stb.) szellemében szólva – hitelesen tükrözik a nyelv(ek) univerzálé típusú jellemzőit, illetve nyelvi folyamatok univerzális stratégiáit, akkor az afáziás közlés-folyamatok vizsgálata olyan rendszerösszefüggéseknek és fonológiai folyamatoknak a feltárását jelentheti, amelyek a tévesztésekben ható kompenzációs műveletek általános(an érvényesülő) nyelvi eljárásainak felelnek meg.

Az afázia jelenségére vonatkozó ismereteink régi megállapítása, hogy az afáziások beszédében egyszerűsítési tendenciák mutatkoznak. Mi is azonban az egyszerűsítés, miféle folyamatokat tekinthetünk a nyelvben egyszerűsítésnek? Bizonyítandó állításom az, hogy az egyszerűsítés az afáziás beszéd olyan stratégiája, amelynek működése még azokban a jelenségekben is kimutatható, amelyek első megközelítésben egyáltalán nem tűnnek egyszerűsítésnek, illetőleg inkább tűnnek egy művelet sor bonyolításának, mint egyszerűsítésének. Nyilvánvaló az egyszerűsítés az (1) példásor tagjaiban: a *szoktam* helyett [sot:am], *-fogkefe* helyett [fokofo], *lagnak* helyett [laklak].

- (1) (a) *szoktam* [sot: am]
- (b) *fogkefe* [fokofo]
- (c) *lagnak* [laklak]

Milyen alapon tekinthetők egyszerűsítésnek viszont a (2) példásor tagjai: a *szóval elmentünk*-ben a [so:vel], vagy az *áttanulmányoztam* helyett az [a:t:anulma:snostam], a *beledolgoztam* helyett a [belgedolgoztam], a *barátnő* helyett [a Gbala:tnő], a *nagyon jól* helyett a [naɹont jo:l] alakok?

- (2) (a) *szóval elmentünk* [so:vel elmentyŋk]
- (b) *áttanulmányoztam* [a:t:anulma:snostam]

- (c) *beledolgoztam* [belgedolgoŝtam]
- (d) *a barátőnő* [a Gbala:tnø:]
- (e) *nagyon jól* [naɟont jo:l]

Először is fogalmazzuk meg, általános formában, mi az egyszerűsítés. Az egyszerűsítés lényege az információ csökkentése: az egyszerűsítő művelet a szükséges és lehetségesen választható elemek teljesnek tekintendő halmazát egy – ehhez viszonyítva – kisebb elemszámú halmazra korlátozza.

A jelenséget először a hangtan szintjén tekintjük át, közelebbről a fonémikus parafáziában. Fonémikus parafázia akkor következik be, ha valamelyik beszédhang helyett egy másik beszédhang jelenik meg, mint a (3) példában: *csiga* helyett [tiga], *ceruza* helyett [seruza], *szék* helyett [te:t].

- (3) (a) *csiga* [tiga]
- (b) *ceruza* [seruza]
- (c) *szék* [te:t]

A helyettesítések abból adódnak, hogy a sérült beszédmechanizmus nem fér hozzá egy olyan információhoz, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megtörténjék a megfelelő beszédhang sikeres megválasztása a szekvencia megfelelő pozíciójába. Hiányzó információ lehet valamely képzési összetevő, például az, hogy a (3a)-ban lévő *csiga* szóalak első pozíciójában milyen képzésmódú mássalhangzónak kell lennie: zárhangnak, réshangnak vagy affrikátának. Az információhiányt kompenzáló művelet hidalja át. A művelet pótolja a képzés módjára vonatkozó hiányzó információt. De a választás téves, hiszen a képzésmódok lehetőségei közül (a zárképzés, a résképzés és az affrikátaképzés közül) affrikátaképzés helyett zárképzést választ a *csiga* szóalak első pozíciójába. Mindebből csak annyi tapasztalható közvetlenül, hogy az afáziás beszélő a szóalak egyik elemét, a /t/ -t egy másikra, /t/-re cserélte.

Ezzel a művelettel a beszédmechanizmus, ha tévesen is, de pótolta a hiányzó információt. Ám az afáziás szekvencia a kompenzálás ellenére is kevesebb információt fog tartalmazni, mint a köznyelvi alak, amely nem sérült, nem információhiányos. Vegyük a (3c) példát. Itt a beszédmechanizmus a *szék* szóalak első tagolási pozíciójába /s/ helyett /t/-t választ. Ez arra utal, hogy hozzáférhető a zöngés-ségre és az akadályképzés felületeire vonatkozó információ, vagyis az, hogy a pozíció egy zöngétlen dentalveolárisal töltendő ki. A hozzá nem férhető információ pedig az, hogy a zöngétlen dentalveolárisnak még réshangnak is kell lennie. Az az információ, hogy réshang, /s/ kiválasztása szempontjából nélkülözhetetlen: e nélkül az információ nélkül /s/-t nem lehet kiválasztani, hiszen a meglévő információk (zöngétlen és dentalveoláris) a választható beszédhangoknak egy egész csoportjára érvényesek, /s/-re, /t/-re és /ts/-re egyaránt. Egyetlen beszéd-

hangnak pedig csak egyetlen képzésmódja lehet, tehát a beszédmechanizmusnak ki kell választania valamelyik képzés módot, s ezzel el is dől, hogy a szék szóalak első pozíciójába melyik elem kerül. A példában a zárkomponens választásával /t/ került az információhiányos pozícióba.

Azt, hogy hangtani szinten milyen egyszerűsítő kompenzációk működnek, két folyamatípus valamelyike vagy együttese szervezi: (1) egyfelől azok a folyamatok, amelyek a beszédhangok mint fonológiai rendszerelemek sajátoságaiból adódnak; (2) másfelől pedig a szekvenciaszerveződés általános műveletei. Itt a szekvencia szerveződés általános műveleteit fogom részletesebben bemutatni, és ezúttal eltekintek a rendszersajátosságokból adódó korlátozó műveletek elemzésétől.

A szekvenciaszerveződés egyszerűsítési stratégiája legjellegzetesebben az ún. harmóniafolyamatokban nyilvánul meg. Az afáziás harmóniafolyamat a következőképp működik: a pótlási, azaz kompenzációs művelet egy olyan komponenst helyez el a hiányhelyen is, amely a szekvenciában legalább egy pozícióban már hatékonyan aktivizálódott, ahogy korábban a (3c) elemzésében láttuk. A két érintett pozícióban lévő közös komponens végső hatásában szerkezeti harmóniát eredményez.

Ez történik a hangrendi illeszkedésben. A köznyelvi szabályt az afáziás egyszerűsítési stratégia egyrészt módosíthatja, másrészt pedig túlgeneralizálhatja, vagyis kiterjesztheti a normál működési környezetén túlra. A szabálmódosítás abból áll, hogy a hangrendi illeszkedést nem a *tő* váltja ki, mint a köznyelvi alakban, hanem a következő szótag. Például a (4) példasorban a *szóval elmentünk* helyett [so:vel elmentyŋk], illetőleg a *hetvenháromban kezdtem* helyett [hetvenha:rombe kestem]. Ezekben az alakokban a toldalék magánhangzója nem a *tő*höz illeszkedik, hanem a következő szóalak első szótagjához.

- (4) (a) *szóval elmentünk* [so:vel elmentyŋk]
(b) *hetvenháromban kezdtem* [hetvenha:rombe kestem]

A szabály túlgeneralizálásának példái pedig az (5a–b).

- (5) (a) *öttem több volt* [øt: øl tøb: vo:t]
(b) *ráhangelődik a zenére* [ra:hongolo:dik a zene:rɛ]

(5a)-ban a *-val/vel* toldalék utáni magánhangzók mind elől képzett, ajakkerekítéses magánhangzók. Ez az ajakkerekítési képzésmozzanat jelenik meg a toldalékban, annak ellenére, hogy a *-val/-vel* toldaléknak nincsen ajakkerekítéses, elől képzett változata (tehát nincs **-völ* alak). (5b) pedig arra példa, hogy az afáziás beszédben a harmónia kiterjedhet a nyelvvállásokra is, noha ilyen szabály a magyarban nem működik: a *ráhangelődik* alsó nyelvvállású /a/-ja a következő szó-

tagok középső nyelvállású magánhangzójának a hatására egy nyelvállásfokkal feljebb képeződik.

Harmónia nemcsak magánhangzók, hanem mássalhangzók között is létrejöhet, illetőleg – akár szóhatárokon keresztül is – mássalhangzó-kapcsolatok között is, ahogy ez a (6–7) példasorban megfigyelhető. A mássalhangzó-harmóniában az információhiányos helyet olyan elem tölti ki, amely a közlésegység egy másik pozíciójában szintén megjelenik, de ott megfelelően. (6a–b)-ben megfigyelhető, hogy az irányító pozíció mindig egy olyan szótag első mássalhangzója, amely megfelelően van jelen az érintett tagolási egységben. (6a)-ban a szóalak egyik szótagjának első mássalhangzója jelenik meg a szóalak egy másik szótagjának kezdő pozíciójában; (6b)-ben pedig a hangsúlyt viselő argumentum első mássalhangzója megjelenik az igealak első szótagjának kezdéseként.

(6) (a) *pontosság* [tontof:a:g]

(b) *a sőt nem felejttem ki* [a fo:t nem felejttem ki]

A mássalhangzó-kapcsolatok egyszerűsítése ugyancsak közismert sajátossága az afáziás beszédnek. Ahogy a (7)-es példasorban megfigyelhetjük, az információhiányos mássalhangzó helyén megjelenik a másik mássalhangzó összes olyan jegye, amelyben eltérnek, és hosszú mássalhangzó jön létre. Ez a jelenség a gyors- vagy lezserbeszédben is létezik. Ott az a szabály érvényesül, hogy a korábban megjelenő beszédhang artikulációja követi a későbbiét, pl.: *lesz sütemény* [ʃ:], [tíz zseb] [3:] ejtése. Az afáziás beszéd ezúttal is módosítja a szabályt. Függetlenül attól, hogy melyik mássalhangzó következik korábban vagy később, az afáziás példákban a nem elől képzett mássalhangzó illeszkedik az elől képzetthez (7a–c), illetőleg az orális zárhang illeszkedik a vele azonos képzéshelyű nazálisshoz (7d–e).

(7) (a) *nyugdíjba vagyok* [ɲud:i:ba vadok] (/g/+d/→[d:])

(b) *szoktam* [sot:am] (/k/+t/→[t:])

(c) *menet közben* [menet:øzben] (/t/+k/→[t:])

(d) *Sydney-be* [sin:iβe] (/d/+n/→[n:])

(e) *nem busszal* [nem:us:al] (/m/+b/→[m:])

A másik szekvenciaszervezési folyamat, amely az információcsökkentés stratégiáját alkalmazza, a tagolás kiemelése. Ebben az esetben az egyszerűsítés redundanciában nyilvánul meg, méghozzá úgy, hogy többféle tagolási jel egyidejű alkalmazása csökkenti az időegységre eső információ mennyiségét.

A tagolási határt a közlésegység elején szokásosan szünet és/vagy hangsúly jelzi. Az afáziás beszédben ez a jelzés kiegészülhet egy további elem betoldásával. Ez magánhangzóval kezdődő közlésegység esetén a [h] vagy a [k] lehet, mássalhangzós indítás esetén pedig egy zárhang. Erre láthatunk példákat (8a–b)-ben: *arc*

helyett [Harc], *ablak* helyett [Hablak] vagy *ablak* [Kablak]; illetőleg *pár* helyett [Kpa:r], *jogi* helyett [Tjogi], *barátnő* helyett [Gbala:tnø:]. De a tagolási határt megerősítő betoldás nemcsak a közlésegyység elején, hanem a végén is történhet. (8c)-ben a szonoráns elemmel záródó szóalak határjelzéseként betoldódhat egy zárkonstituenst tartalmazó zöngétlen elem, pl. (8c)-ben: *sün* helyett [Synt], *nagyon jól* helyett [naɣont jo:l].

- (8) (a) *arc* [Harc], *ablak* [Hablak], *ablak* [Kablak]
(b) és a *pár kis stilisztikai hibát* [e:f A Kpa:r kif (...)],
a *jogi tanulmányok* [A Tjogi tanum], a *barátnő* [A Gbala:tnø:]
(c) *sün* [fynt], *nagyon jól* [naɣont jo:l]

Főleg (8b–c)-ben láthatjuk, hogy egy egyszerűsítési folyamat, az információ csökkenése a beszédhangok szempontjából akár „bonyolultabb”, a köznyelvihez képest több elemből álló alakzatot is létrehozhat.

Az egyszerűsítési folyamat a beszédhangoknál összetettebb nyelvi egységek szerveződésében is megjelenhet az afáziás beszédben, például a szótagokban. Előfordulhat, hogy mássalhangzó-harmónia következtében azonos elemekből álló szótag jön létre, pl. a (9)-ben:

- (9) *laknak* [laklak]

(9)-ben nemcsak két azonos mássalhangzó között van harmónia, hanem a két szótag is azonos szerkezetűvé válik. Figyeljük meg (10)-ben, hogy a szótagokra is érvényes a korábbi állítás: az egyszerűsítési stratégia az elemek szempontjából bonyolultabb alakzatot is létrehozhat.

- (10) (a) *sok dolog volt* [fok dolg volt]
(b) *áttanulmányoztam* [a:t:anulma:spostam]

(10a)-ban az /o/ törlése mássalhangzó-kapcsolatot eredményez. Ez a bonyolultabb alakzatú szó(tag) viszont szerkezetileg harmonizál az őt követő alakkal, tehát ebből a szempontból egyszerűbbé válik. (10b)-ben hasonló a helyzet: az [s]-betoldásával a létrejött alak elemszerkezete komplexebb lett, mint az eredeti. Ugyanakkor a betoldástól a negyedik és ötödik szótag szerkezete azonosná vált, tehát a szóalak szekvenciálisan egyszerűbb lett.

A harmóniával való információcsökkentés párhuzamos stratégiája az afáziás beszédben nemcsak hangtani, hanem alaktani és jelentéstani vonatkozásokban is fellelhető. (11a)-ban arra találunk példát, hogy a szekvenciaszervezés egyszerűsítése a jelentéstartalom harmonizálásával megy végbe. A *negyvenöt* helyett [neɣven:e:j], illetőleg [øtvenøt] ugyanannak a jelenségnek a két különféle kiindu-

lású megvalósításai: az első alakban az összetett szó első komponensének, a második alakban pedig a második komponensének jelentéstartalma jelenik meg az információhiányos pozícióban.

- (11) (a) *negyvenöt* [neɣvɛn:e ɟ], [ɔtvɛnɔt]
- (b) *négyes busszal* [ne: ɟ:e bus:al]
- (c) *sosem fogom tudni* [ʃɔfɛm tudom fogom]

(11b)-ben a *négyes busszal* helyett [ne: ɟ:e bus:al] alak úgy egyszerűsíti a szekvenciát, hogy harmonizálja a -val/vel toldalékot, méghozzá a korábbi szóalakban /-törléses változatban. Végül (11c)-ben a *sosem fogom tudni* helyett a [ʃɔfɛm tudom fogom] adatban a *tud* szóalak információhiányos toldalékpozícióját a sajátja helyett a szomszédos igealak toldalékja tölti be.

Az előadás elején feltett kérdésre adott válasz újabb kérdéshez vezetett: vajon az elsősorban hangtani szinten bizonyított egyszerűsítési tendencia tekinthető-e olyan univerzális stratégiai elvnek, amely az afáziás beszédet szervező minden nyelvi rendszerszinten érvényesül. A fentieket további, az afáziás beszéd szintaktikai vonatkozásainak idevágó vizsgálata igazolhatja.

VI.

SZÖVEGNYELVÉSZET

Forgácsné Drahotová Erzsébet (Szeged)
Az ambiguitás mint szövegkonstituáló elem
(A nyelvi játékok lefordíthatóságáról és lefordíthatatlanságáról)

0. Bevezetés

A kommunikációs partnereknek – „normális esetben” – az a közös céljuk, hogy kizárják a többértelműség okozta félreértéseket, s ezért megpróbálják közlendőjüket úgy megfogalmazni, hogy megnyilatkozásuk csak egyféleképpen legyen interpretálható. A beszélő megnyilatkozásaiban követi Grice konverzációs maximáit, azaz a közlés informativitására, igazságértékére, relevanciájára és egyértelműségére vonatkozó elvárásokat.¹ Ezeket a kooperációs maximákat azonban sokszor figyelmen kívül hagyjuk, egyes szövegfajták lényege pedig éppen abban áll, hogy az utolsóként említett kommunikációs elvárást nem teljesítik.² Ezekben a szövegekben az ambiguitás mint szövegkonstituáló elem jelentkezik.³

Ahhoz, hogy az ambiguitáson alapuló nyelvi játékot megértsük, kiváló nyelvtudásra, nyelvi kreativitásra és nem utolsó sorban humorérzékre van szükségünk. A nyelvtudás, illetve a nyelvi tudatosság egy bizonyos szintjén az ambiguitáson alapuló nyelvi játékok mind az anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi oktatásban sokszínűen felhasználhatók, mivel: gyakran elmések és humorosak, szolgálják a motivációt; a tanulók a nyelvi rendszer addig még számukra ismeretlen összefüggéseit fedezhetik fel; tudatosulhatnak bennük azok a veszélyek, amelyeket egy többféleképpen értelmezhető nyelvi közlés okozhat. Végül még egy érv, amely a nyelvi játékok oktatásban való felhasználása mellett szól: segítségükkel több nyelvi diszciplína kérdései együttesen vizsgálhatók. Az ambiguitás összeköti ily módon pl. a lexikológiát, a szemantikát, a pragmatikát, a frazeológiát és a fordítástudományt stb.

Az ambiguitás mint a nyelvi játék alapja legpregnansabban a viccben jelenik meg, mivel a vicc kulcsszavai sokszor többjelentésű vagy azonos alakú szavak. Nyelvi leleményen alapuló viccekről van itt szó, nem pedig szituációs viccekről.⁴ A továbbiakban ambiguitáson alapuló magyar vicceket veszek szemügyre, mégpedig azzal a céllal, hogy megvizsgáljam, a félreértésen alapuló vicceknek milyen típusai különböztethetők meg nyelvünkben, s a nyelvi lelemény különböző fajtái mennyiben fordíthatók németre. A magyar példák mellett néhány német kiinduló nyelvi példát is említek, és röviden más szövegfajtákkal is szemléltetem az ambiguitás szövegkonstituáló szerepét.

Az ambiguitás fajainak elkülönítésénél az volt a fő szempont, hogy a többértelműség melyik nyelvi síkon jelenik meg. Ezek alapján a következő fontosabb csoportokat különböztetem meg:

1. grammatikai ambiguitás (morfológiai, szófaji és strukturális);
2. lexikai-frazeológiai ambiguitás (homonímia, homofónia, poliszémia, etimológiai játék, frazeológiai);
3. kommunikatív-pragmatikai ambiguitás.

1. Grammatikai ambiguitás

1.1. Morfológiai ambiguitás

Egy ember kétségbeesetten kapálódzik a vízben, látja, hogy távolabb egy csónakban halászok ülnek.

– **Halászok, halászok!** – kiabálja. Mire megszólal az egyik halász:

– *Mi is, de csöndben!*

A két morféma – *-ok* mint *-o* kötőhangzó + *-k* a többes szám jele és *-ok* mint igei személyrag – homonim morféma, formai egybeesésük szép példája az intralingvális jelentés, azaz az egy adott nyelven belüli két nyelvi jel kapcsolata – *halászok* mint ige és *halászok* mint főnév – lefordíthatatlanságának. A nyelvtani homonímia ugyanis nyelvspecifikus jelenség.

1.2. Szófaji ambiguitás

– *Anyu?! Kimehetek focizni?*

– **Ki.**

– *Hát én.*

Egy szóalak kétféle szófajti besorolhatósága ismét az adott nyelv sajátja (*ki-* mint igekező és *ki* mint kérdőnévmás).

1.3. Strukturális ambiguitás

A strukturális ambiguitás egyrészt azzal magyarázható, hogy ugyanazon nyelvi formával különböző relációkat fejezhetünk ki, illetve ugyanazon reláció különböző nyelvi formákkal, szerkezetekkel is megfogalmazható.

1.3.1. Szintaktikai ambiguitás

A szintaktikai ambiguitás abból fakad, hogy a mondaton belüli függőségi viszonyok nem egyértelműek: a felszíni struktúrának több mélyszerkezet is megfeleltethető:

Vásárló az eladónak: „*Fel szeretném próbálni a piros ruhát a kirakatban.*” – Mire az eladó: „*Rendben, ha akarja, de van próbafülkénk is.*”

A német fordításban a szintaktikai ambiguitás megőrződik:

Kundin zu der Verkäuferin: „*Ich möchte das rote Kleid im Schaufenster anprobieren.*” – „*Gut, wenn Sie wollen, aber wir haben auch Kabinen zum anprobieren.*”

1.3.2. Összetett szavak⁵

A többféleképpen értelmezhető összetett szavak sok hasonlóságot mutatnak a szintaktikai ambiguitással, hiszen itt is arról van szó, hogy egy felszíni formának több mélyszerkezet is megfeleltethető.⁶ A szóösszetétel köztudottan az egyik leg-

kedveltebb szóalkotási mód, hiszen komprimált kifejezést tesz lehetővé: sok szóösszetétel jelentése csak bonyolult körülírással volna lehetséges. Éppen komprimáltságuk miatt azonban a szemantikai viszonyokat nem fejezik ki explicit módon, s így nem olyan egyértelműek, mint egy szintagma.⁷

1.3.2.1. Idiomatizált kompozitumok

Némely alárendelő kompozitum oly mértékben idiomatizált, hogy az adekvát szókapcsolatba való transzformáció nehézségeket okoz,⁸ vagy a determináns és a determinált közötti járulékos szemantikai elem játékosan figyelmen kívül hagyható. Ilyen idiomatizált szóösszetétel *szarkaláb* szavunk:

A szarka kesereg: „Öregszem. Már a szemem körül hordom a lábam.”

A vicc németre egy az egyben lefordítható (v.ö. m. *szarka*=ném. *Krähe*; m. *szarkaláb*=ném. *Krähenfuß*):

Der Krähe beklagt sich: „Ich werde älter. Ich trage schon meine Füße um meine Augen.”

1.3.2.2. A mélyszerkezet (determináns és determinált kapcsolatának) antikonvencionális értelmezése

*Az erősen ittas, cikkcakkban közlekedő autóvezetőt megállítja a rendőr szilveszter éjszakáján: „Egy **alkoholtesztet** kell csinálnunk magával.” – Mire az autós: „Ez egyszerű! Melyik kocsmába megyünk?”*

A vicc poénja az összetétel mélyszerkezetének, azaz a determináns és a determinált kapcsolatának antikonvencionális értelmezésén alapul, mely németre minden nehézség nélkül lefordítható:

*Ein Autofahrer fährt in der Silvesternacht Schlangenlinien und wird von der Polizei gestoppt: „Wir müssen mit Ihnen einen **Alkoholtest** machen!” – Darauf der Fahrer: „Wunderbar! In welche Kneipe gehen wir denn?”*

1.3.2.3. Remotiváció dekompozícióval

Az összetétel determináns és determinált tagja közötti viszony több mint egy egyszerű meghatározási viszony. A dekompozíció, azaz az összetétel szintagmára való bontása remotiválja az összetételt, a két jelentés azonban nem egyezik meg, hiszen például a *mérlegsgomba* nem egyenlő a *mérlegsgombával*, vagy a *kezesbárány* a *kezes báránnyal*:⁹

*Szabóéknál a szomszédban nagy családi csetepaté volt. Mikor a vihar lecsendesedett, megkérdezi a kis Zsuzsi: „Anyu, ezt mondják **vadházasságnak**?”*

A németre való fordítás összetétellel nem oldható meg, a jelzős szó szerkezet azonban játékosan kétféleképpen értelmezhető, így módon tehát a fordítás lehetséges:

*Bei Schneiders hat es einen kräftigen Ehestreit gegeben. Als sich die Wogen wieder geglättet haben, fragt die kleine Susi: „Mutti, nennt man das eine **wilde Ehe**?“*

1.3.2.4. Homonim összetételi tag

*„Melyik a legsárgább madár?” – „???” – „A **citromhéja**.”
 „Hogy hívják a medve mellszobrát?” – „???” – „**Mackófölső**.”*

Az azonos alakú szavak az egyes nyelv sajátjai, fordíthatóságuk gyakorlatilag lehetetlen.

1.3.2.5. Összetételi határ játékos eltolása

Egyes szóösszetételekben az összetételi határ játékos eltolásával az összetett szó két másik komponensre bomlik, amelyek külön-külön értelmes szót alkotnak, de az eredeti szóösszetétellel szemben jelentésük merőben más:

*„Mi a **villamosszék** kisöccse?” – „???” – „Az elektromos **kisülés**.”*

A *kis-ülés* és a *ki-sülés* összjátéka a németben nem adható vissza.

1.3.2.6. Dekompozíció homofónián alapuló átértelmezéssel

Dekompozíció történhet az összetétel egy tagjának (például mint idegen szónak) hangzásazonosságon (homofónián) alapuló átértelmezésével is:

*„Mit söpörnek a repülőtéren?” – „???” – „**Airport**.”*

Az efféle játékos népetimológiai összecsengés nyelvspecifikus jelenség, ezért nem fordítható, illetve a nyelvi játék lényege is éppen abban van, hogy nem szabad lefordítani.

1.3.3. Zeugma

A zeugma olyan szerkezetet jelent, amelyben egy szónak együtt szerepelnek olyan lehetséges bővítményei, amelyek szemantikailag nem kompatibilisek egymással. A zeugmához hasonló nyelvi játékon alapul a következő – németre megintcsak lefordíthatatlan – vicc :

*A róka koma sétál az utcán. Egyszer csak az egyik sarkon megpillantja a nyuszikát, aki egy bunkósbót magasba emelve várakozik. Megkérdi tőle:
 – Szervusz, hát te mit állsz itt?
 – Bosszút.*

2. Lexikai-frazeológiai ambiguitás

2.1. Homonímia

Az a jelenség, amikor két (vagy több) szó formailag megegyezik, ugyanakkor jelentéseik között (mai nyelvérzékünk szerint) semmiféle kapcsolat nincs, más nyelvre nem fordítható:

Két párna beszélget:

– Hogy vagy?

– Rosszul.

– Miért?

– **Huzatot** kaptam.

(Vö. m. huzat – ném. (Luft)Zug és Bezug.)

2.2. Homofónia

A homofónia, azaz két ortográfiailag, etimológiailag és szemantikailag különböző szó összezsengése a fordító elé áthidalhatatlan akadályt állít:

– Mi az **aszkézis**?

– A majom lába, mert hogy **az kéz is**.

A tulajdonnevekkel való játék a homofóniás nyelvi viccek kedvelt eszköze:

Bemegy az olasznegyed húsboltjába a fiú. A hentes kérdi: – „Mi kell, Angelo?” – Mire a fiú:

– „**Máj kell, Jackson!**”

A homofónia jelenthet hasonló hangzáson alapuló összezsengést is (v.ö. a morzsák selypítő kiejtését: *molyzsák*):

– Mi az a *molyzsák*?

– Apjó pici kenyéjdajabkák.

Két elektron beszélget. – „Elegem van belőled. Olyan hülye vagy!” – „Hát, te se vagy Coulomb.”

2.3. Poliszémia

A poliszémia nem szükségképpen nyelvspecifikus, hiszen gyakran előfordul, hogy egy többjelentésű szó a célnyelvben is több, a kiinduló nyelvekhez hasonló jelentéssel bír.¹⁰ Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden poliszémián alapuló nyelvi vicc könnyedén lefordítható más nyelvekre:

– „Ki követi el a legtöbb **összeadási** hibát?” – „???” – „Az anyakönyvvezető.”

A magyar *összeadni* jelentéseit a németben több szóval fejezzük ki: matematikai értelemben *addieren* vagy *summieren*, házasságkötéssel kapcsolatosan pedig *trauen*.

Hasonlóképpen lefordíthatatlan a következő vicc:

- Miért fut két Blend-a-med a sivatagban?
- Hogy **megelőzzék** a fogszuvasodást.

(V.ö. ném. *überholen* és *vorbeugen*.)

2.4. Etimológiai játék

Játékos etimológiai remotiváció eredményei a következő viccek:

- „Mi a **fasírt** többesszáma?” – „???” – „A **fák sírtak**.”
- Történelemórán a tanár felteszi a kérdést:
- Ki tudja megmondani, hány **dúlás** volt Magyarországon?
- Móricka válaszol:
- Három: tatárdúlás, törökdúlás és felszabadulás.
- Mi a különbség a trójai faló és a gordonka között?
- Semmi. Mindkettő **cselelő**.

Városok a határon egymás után belenéznek egy bőröndbe, s mind elpirulnak. Mi volt a bőröndben? – **Vámpír**.

2.5. Frazeológiai ambiguitás

Frazeologizmusoknak köztudottan azokat az állandósult szókapcsolatokat tekintjük, amelyek reprodukálhatók, elemeikben és szerkezeti felépítésükben stabilak, lexikalizálódtak, s gyakran idiomatizáltak. Az idiomatikus frazeologizmusok közül azok, amelyek egy literális olvasatot is lehetővé tesznek, az így létrejövő kétértelműség alapján hatásosan alkalmazhatók szövegkonstruáló elemként.

Zwei Irre kaufen beim Schrotthändler ein Lenkrad und eine Hupe, laufen mit großem Brummbumm und Trara auf die Tankstelle und verlangen Benzin. Der Tankwart fragt: „Bei euch ist wohl eine Schraube locker?“ – Darauf der eine Irre böse: „Typisch für die heutige Schundarbeit! Kaum hat man ein neues Auto, schon fangen die Reparaturen an!“

A magyarra való fordítás nehézség nélkül megoldható, mert a német frazeologizmusnak olyan funkcionális magyar ekvivalense van, amelynek frazeológiai jelentése a németével egyezik, szintén literalizálható, s a szó szerinti, azaz a tagok jelentéseiből adódó additív jelentés ugyanabba a képi környezetbe helyezhető, azaz a célnyelvi frazeologizmus jelentésének mindkét síkjával a kiinduló nyelvhez hasonlóan integrálódik a szövegbe, visszaadva így a nyelvi játék hatásmechanizmusát (*bei jmdm. ist eine Schraube locker* = 'jmd. ist nicht recht bei Verstand' → *hiányzik egy kereke/nincs ki mind a négy kereke/kevesebb van neki egy kerékkel* = 'vmi hiba van a gondolkozásában, nincs helyén az esze; féleszű, hóbortos'¹¹):

Két bolond vesz az ócskavastelepen egy kormányt és egy dudát, nagy túlköléssel és csinnadrattával megérkeznek a benzinkútra és benzint követelnek. A benzinkutas megkérdi: „Nektek **hiányzik egy kereketek**, mi?” – Mire az egyik bolond mérgesen: „Jellemző a mai hitvány munkára! Alighogy vett az ember egy új autót, máris megkezdődnek a javítások!”

2.5.1. Frazeológiai ambiguitás irodalmi szövegekben

A frazeologizmus nemcsak viccekben, hanem más szövegfajtákban, például irodalmi szövegekben is lehet szövegkonstruáló elem. Példaként Garaczi Lászlótól idézek.¹² A szövegösszefüggés: Egy kisfiú csúzlival belőtt egy nyitott ablakon, s a kilőtt szöggel véletlenül eltalálta az ablak előtt ülő titkárnő arcát.

„Ha a kontyba küldöm a szöget, nincs semmi, tán még most is gépel, apámnak nem kell aláírnia, és még divatdiktátor is lehet belőlem – a belvár csajok stilizált ú-szöggel a hajukban flangálnak az Emkénél, és Mari Zsuzsa új számát dúdolják: Csacsi fiú, **szöget ütöttél a fejembe.**” [Kiemelés a továbbiakban is tőlem – F. D. E.]

Hasonlítsuk össze a magyar eredetit annak német fordításával¹³:

„Wenn ich den Nagel in den Haarknoten gejagt hätte, wäre absolut nichts passiert, dann säße sie vielleicht noch immer an der Schreibmaschine, mein Vater müßte nichts unterschreiben, und ich könnte sogar ein Modeguru werden – die City-Girls flanieren mit schicken, umgebogenen Stahlstiften im Haar um das Emke herum und summen den neuesten Schlager von Mary Sue: »Mein Schatz, **du hast mir einen Nagel in den Kopf geschossen.**« “

A magyar frazeologizmus *szöget üt a fejébe valami* jelentése: 'meglepő voltával (el)gondolkodásra, töprengésre készteti'.¹⁴ A magyar frazeologizmus literalizálható, míg a német fordítás csak az egyik szemantikai síkot képes visszaadni, nincs ugyanis olyan ekvivalens frazeologizmus, amely a kettős interpretációt lehetővé tenné. Ezért a fordítónak nincs más választása, mint a szó szerinti fordítás, így azonban nem tud érvényesülni a kettős olvasat lehetősége, a literális és a frazeológiai jelentés konfrontációja.

2.5.2. A frazeológiai ambiguitás fordíthatósága

A literalizált frazeologizmusok fordíthatóságának elengedhetetlen feltétele, hogy a célnyelvben meglegyen az ekvivalens frazeologizmus, melynek ugyanúgy lehetséges legyen a literalizált olvasata. Ha a literalizáció formai modifikáció nélkül történik, úgy a fordítás nem okoz különösebb nehézséget. Erre jó példa Karinthy „Közmondás” című írása. Karinthy definiálja a közmondást, majd tizenkilenc közmondás értelmezésével parodizálja őket. Lássunk egy példát:¹⁵

„Amelyik kutya ugat, nem harap.

Megnyugtató tapasztalat, mely szerint bátran lehet közeledni az ugató kutyához. Kezdőket azonban figyelmeztetünk, hogy a kutyák nem tudják ezt a közmondást. Megfordítva: amelyik kutya harap, nem ugat – ez még nincs bebizonyítva, lehet, hogy ugat, csak nem hallani, mert tele van a szája.”

Mivel a közmondásnak megvan a német ekvivalense, s a literalizáció formai módosítás nélkül történt, a fordítás sikeres:¹⁶

Hunde, die bellen, beißen nicht.

Eine beruhigende Erfahrung, nach der wir uns mutig dem bellenden Hund nähern können. Anfänger sind aber zu warnen: Die Hunde kennen dieses Sprichwort nicht. Umgekehrt: Hunde, die beißen, bellen nicht – das ist noch nicht erwiesen, es könnte doch sein, dass sie bellen, nur hört man das nicht, da ihr Maul voll ist.

A közmondások igazságértéke ma gyakran megkérdőjeleződik, ezért a mai nyelvhasználatban gyakran találkozunk a Karinthy-éhoz hasonló közmondáspersziflázsokkal. A közhelyként értékelt közmondások elferdítésével új életigazságok születnek. Ezek wellerizmusokban megjelenve sokszor jól fordíthatók, például:

„Minden kezdet nehéz”, mondta a tolvaj és először egy üllőt lopott. → „Aller Anfang ist schwer”, sagte der Dieb und stahl zuerst einen Amboss.

A közmondások literalizációja legtöbbször egy leleplező továbbköltéssel történik, mely elidegeníti a közmondás jelentését, ellentétébe fordítja azt. A leggyakrabban elferdített német közmondás elferdítései magyarra minden nehézség nélkül fordíthatók:

Wer andern eine Grube gräbt, weiß, wo sie ist und fällt selten hinein. → Aki másnak vermet ás, tudja, hol a gödör, és ritkán esik bele.

Andern keine Grube graben! Die meisten Leute sind die Schaufelei nicht wert. → Ne ásunk másnak vermet! A legtöbb ember nem érdemes az áskálódásra.

Ez utóbbi példában az a helyzet állt elő, hogy a magyar fordítás jobban ki tudja aknázni az ambiguitást, mint a német eredeti, megerősítve a nyelvi játékot az áskálódás kettős jelentésével.

Ha a literalizáció formai modifikáció, vagy két frazeologizmus kontaminációja útján történik, akkor a fordítás gyakorlatilag lehetetlen, például:

Addig nyújtózkodj, amíg kinyúlsz!; Amit ma megvehetsz, ne halaszd holnapra!; Vak tyúk is talál szemet szemért.; Ajándék lónak túros a háta.

3. Kommunikatív-pragmatikai ambiguitás

A kommunikációban különböző intenciókat tartunk szem előtt, megnyilvánulásunkkal el akarunk érni valamit. A sikeres kommunikációnak nemcsak az az alapfeltétele, hogy a vevő helyesen dekódolja a hírt, hanem az is, hogy felismerje, milyen reakciót vár el tőle az adó. Azok a nyelvi viccek, amelyekben az ambiguitás nem a nyelvi jelek többértelműségén, hanem az illokúciós aktus félreértelmezésén alapul, különösebb nehézség nélkül fordíthatók:

– „Utoljára kérdem: Mikor fizeti meg az adósságát?” – „Milyen jó, hogy többet nem teszi fel ezt a kellemetlen kérdést!”

4. Összegzés

Amint a felsorolt példákban láttuk, a nyelvi viccek két különböző jelentés, illetve interpretációs lehetőség kontrasztján alapulnak. A hallgatónak/olvasónak nemcsak az a feladata, hogy a kétértelműséget felfedezze, hanem az is, hogy a két jelentést integrálja, azaz a két különböző irányú értelmezést mégiscsak egy mederbe terelje, együtt lássa. A megértés mintegy kihívás ezekben a szövegekben, hiszen a befogadó kreatív közreműködését igényli, s így a nyelvoktatásban mind a receptív, mind a produktív nyelvi kompetencia fejlesztésére szolgálhat. A nyelvi játékok megértése a nyelvi rendszer sajátosságaira világít rá, melyek gyakran olyannyira az adott nyelv sajátjai, hogy más nyelvre le sem fordíthatók. Az ambiguitás itt tárgyalt fajtái javarészt a nyelvi jelek (vagy jelkapcsolatok) formai-szemantikai aszimmetriáján alapulnak, ebből adódik, hogy a fordítási kísérlet gyakran eredménytelennek bizonyult. A nyelvi játékok megfejtése azonban gondolkodásra késztet bennünket, s ez által hozzásegít egy tudatosabb nyelvszemlélethez és megalapozottabb nyelvtudáshoz. A nyelvi talány megfejtése akkor is örömet okoz, ha annak lefordításával nem tudunk megbirkózni. A nyelvi játékokon alapuló szövegek recepciójának nemcsak feltétele a fejlett nyelvi kompetencia, hanem a játékra való reflektálással fejleszti is azt. A metakommunikációs készség pedig a nyelvtanárképzésben elsőrendű fontosságú.

Jegyzetek:

- ¹ Vö. Maxim of quantity, maxim of quality, maxim of relevance and maxim of manner. In: GRICE, H. P. (1975): *Logic and conversation*. In: COLE, P.–MORGAN, J. L. (Hrsg.): *Speech acts*. Vö. még LEWANDOWSKI, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*.: Quelle und Mayer, Heidelberg/Wiesbaden, UTB 1518. 607.
- ² Vö. Avoid obscurity of expression; avoid ambiguity; be brief and be orderly (vö. Grice uo.).
- ³ Az ambiguitáshoz vö. KOLLER, Werner: Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1977, 13. kk.; KOLLER, Werner: Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Quelle und Mayer, Heidelberg/Wiesbaden, UTB 819, 1992, 133. kk.; Lewandowski i.m. 55, 703.
- ⁴ A vicchez mint szövegfajta-hoz vö. MARFURT, Bernhard: Textsorte Witz. Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1977; Ulrich, Winfried: Der Witz im Deutschunterricht. Westermann, Braunschweig, 1980.
- ⁵ A kompozitumok ambiguitásához a német viccben v.ö. FORGÁCS, Erzsébet: Ambiguität von Komposita in der Textsorte Witz. 1995. In: *DUFU (Deutschunterricht für Ungarn)*. Budapest, 1995/3. 5-16.
- ⁶ A mélyszerkezet terminust a Károly szerinti értelmezésben használom (vö. KÁROLY, Sándor: A szóösszetételek és a velük kapcsolatos lexikológiai egységek. 1969. In: *Általános nyelvészeti tanulmányok* VI. Budapest, 273.
- ⁷ Károly is hangsúlyozza, hogy az összetételi tagok ismerete még nem jelenti szükségszerűen az összetétel megértését (vö. Károly uo.).
- ⁸ Vö. SCHIPPAN, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1984, 105.

- ⁹ Vö. FISCHER, Hans-Dieter–UERPMANN, Horst: Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch. Franz Ehrenwirth Verlag, München, 1987, 81.
- ¹⁰ Lefordítható például a következő vicc: *Egy patkány bemegy egy elektronikai boltba. – „Kérek egy színesét” – mondja. – „Milyen márkájút?” – „Mindegy, csak sok csatorna legyen rajta.”* (A csatorna/Kanal vonatkozhat vízelvezetésre vagy közlekedésre szolgáló általában földalatti vágatra/mederre és használatos a távközlésben is.)
- ¹¹ Vö. Der Duden: in 12 Bänden; das Standardwerk zur deutschen Sprache. Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Bearb. von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, 1992, 636., O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások. Gondolat, Budapest, 1976, 351.
- ¹² GARACZI László: Pompásan buszozunk! Egy lemúr vallomása 2. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998, 7.
- ¹³ GARACZI László: Beinhartes Schönwetter. Bekenntnisse eines Lemuren II. Literaturverlag Droschl, Graz, 1999. Aus dem Ungarischen von Andrea Seidler und Pál Deréky. 113.
- ¹⁴ V.ö. O. Nagy i.m. 618.
- ¹⁵ V.ö. KARINTHY Frigyes (1981): Én és énke. Budapest: Móra Könyvkiadó. 71.
- ¹⁶ A fordítás a nemzetközi frazeologizmusok esetében a legkönnyebb, mivel itt a frazeológiai jelentés azonossága mellett a komponensek is (csaknem) azonosak, például: m. *Nincs otthon a macska, cincognak/táncolnak az egerek.* → ném. *Wenn die Katze fort ist, tanzen die Mäuse.* → orosz *Ko??a ?? ?o?a, ???a? ?o??.*

Kukorelli Sándorné (Dunaújváros)
A szövegnyelvészet egyes kérdései

1. A szöveg rövid általános jellemzése

A szöveget különböző elméleti megközelítéstől függően a nyelvészek eltérően definiálják. Egyik nyelvészeti lexikon szerint (Hadumod Bußmann, 1983) a következők a szöveg domináns ismertetőjegyei: relatív önállóság, tartalmi koherencia, formális strukturáltság, ezenkívül pragmatikai aspektusok, mint szituációs körülmények (tér, idő), valamint a szövegalkotó beszédszándéka és a kommunikatív funkció.

A nyelvi közlés csak ritkán történik egy különálló mondatdal (jelmondat, utasítás, felirat, üdvözlés, közmondás stb.), többnyire ez összefüggő mondatok láncá, amelyek szöveget alkotnak.

A szöveg mondatok felett álló struktúra. Nagyon sok nyelvtani jelenség eleve a szöveghez kötődik, mert egy mondaton belül ezeket (pl. névelőhasználat, igeidő-használat, szórend, ellipszis stb.) nehéz lenne megmagyarázni.

A szöveg szerkezeti felépítését és nyelvi realizációját a közlési helyzet határozza meg, a szövegalkotó ehhez képest aktualizálja a rendelkezésére álló nyelvi eszközkészletet és szabályrendszert (Dániel 1982). Hogy valóban szöveg-e egy nyelvi produktum, az nagymértékben függ a feladótól, akinek kötelessége gondoskodni a szövegösszefüggés megteremtéséről (változatlan téma, korreferencialitás, tartalmi és logikai összefüggés). Azonban fontos tényező az is, hogy a befogadó előismeretei lehetővé tegyék a mondatok szöveggé váló értelmezését. Persze ha egy szakmai ismeretekkel nem rendelkező személy képtelen megérteni egy műszaki vagy gazdasági szöveget (az anyanyelvén, vagy akár egy általa jól beszélt idegen nyelven), az nem kérdőjelezheti meg az adott nyelvi produktum szövegszerűségét.

1.1. A mondatok beágyazódása a szövegbe

A szöveg természetesen szövegmondatokból szerveződik, és a beszéd folyamatában az „ismert” a szövegkörnyezetből, pontosabban a mondat előtt álló szövegből derül ki. Azaz a mondat aktuális tagolása a háttértudásunk alapján megy végbe. Az ismert elem az, amiről szólunk (téma), az új pedig az, amit mondanunk róla (réma). Itt meg kell említeni, hogy a hivatalos iratok, törvények, szakszövegek a szövegalkotó szándéka szerint nem tartalmaznak poliszem mondatokat. (Szikszainé 1999). A szakszövegekben mind a magyar, mind a német nyelvben az ismertetől az ismeretlen felé szokás haladni. A kifejezési síkon a mondatok beágyazódása a *szórend*, a *névelő* és a *mondathangsúly* segítségével történik. A többi ilyen eszköz a *kötőszók* és az *anaforikus utalások*.

2. Szakszövegelemzés

Most pedig ejtsünk pár szót a szövegelemzésről! Hosszú ideig a szövegelemzés során többnyire csak a nyelvi eszközöket vizsgálták, mint olyanokat, amelyek a szövegértés szolgálatában állnak. Azonban „egy nyelvet anyanyelvi fokon ismerő beszélő kompetenciájának nemcsak grammatikailag helyes mondatok képzésére és megértésére kell kiterjednie, hanem arra is, hogy az illető mondat vagy szöveg megfelelő helyzetben került-e felhasználásra” (Kabán 1982: 346). A szövegnyelvészeti megközelítés ezzel szemben a szöveget a maga teljességében vizsgálja, azaz:

- a szöveg/közlés nyelvi struktúráját,
- a szöveg/közlés nem nyelvi kontextusát,
- és a befogadó háttérismereteit, amelyek a szöveggel/közléssel kapcsolatba hozhatók

Értekezésemben különféle szövegeket, vagyis egy gépészeti (német) és egy közgazdasági (magyar) szakszöveget választottam ki, ezeket két aspektusból elemzem: kommunikatív-pragmatikai és szöveg-strukturális aspektusból. A kommunikatív-pragmatikai aspektus az üzenetküldő (adó) és -befogadó (vevő) között fennálló viszonyról foglalkozik, valamint azzal, hogy hogyan realizálja beszédszándékát a szöveg előállítója (Fluck 1984). Tehát meg kell vizsgálni, milyen stratégiát választ a küldő a szöveg írásánál, és milyen a befogadó a szöveg megfigyélésénél. A második aspektus ezzel szemben, de nem függetlenül az elsőtől, azt tárgyalja, hogyan jut kifejezésre a lexikában, szintaktikában és a szöveg felépítésében a beszédszándék és a kiválasztott stratégiák.

Az első szöveget egy gépészeti lexikonból vettem.

I. Bauteilverbindungen. Connections

1.1 Schweißen. Welding

J. Ruge, München, und H. Wösle, Braunschweig
(Abschnitt 1.1.1 von K.-A. Ebert †, Hattersheim)

Beim *Verbindungsschweißen* werden die Teile durch Schweißnähte am Schweißstoß zum Schweißteil zusammengefügt. Mehrere Schweißteile ergeben die Schweißgruppe und mehrere Schweißgruppen die Schweißkonstruktion. Damit ist das Schweißen zu einem die Gestaltung bestimmenden Fertigungsverfahren geworden. Durch *Auftragschweißen* können verschlissene Flächen von Werkstücken neu aufgetragen, Oberflächen weniger verschleißfester Werkstoffe mit Schichten aus Verschleißwerkstoffen gepanzert (Schweißpanzern), korrosiv unbeständige Trägerwerkstoffe mit korrosionsbeständigen Werkstoffen „plattiert“ (Schweißplattieren) oder zwischen nichtartgleichen Werkstoffen durch den Auftragwerkstoff eine beanspruchungsgerechte Bindung erzielt werden (Puffern). Neben Metallen lassen sich auch Kunststoffe durch Schweißen miteinander verbinden.

Ennél a szövegtípusnál tudományos tények közléséről van szó, emocionális hangsúlyoktól mentes, pontos megfogalmazásban. A szövegnek nagyon magas az információ sűrűsége, amit a szerző a szakszavak használatával és a szövegfelépítésével ért el. A rövidség, a pontosság és az információsűrűség mind arra engednek következtetni, hogy az üzenetküldő a befogadónál jó, vagy nagyon jó szakmai kompetenciát tételez fel. A szakszavakat nem definiálja, egy részéről feltételezi, hogy azokat ismerik a címzettek, a másik részét pedig tulajdonságaik leírásával teszi ismertté.

Nos, lássunk hozzá a konkrét elemzéshez!

a) Kommunikatív dimenzió

Mint minden írott szövegnél a szerzőnek itt is figyelembe kellett vennie: kinek írja, mit akar vele kifejezni, és milyen hatást akar vele elérni. A szerző, aki szakember vagy szakértő, a szövegértőben (olvasóban) legalább szakembert, vagy leendő szakembert feltételez, azaz adott esetben szakember – szakember közötti kommunikáció folyik. Természetesen ennél a beszédcselekménynél nem várható reakció, azaz nincs visszacsatolási lehetőség.

b) Pragmatikai dimenzió

Minden szöveg megalkotása előtt létezik egy globális cél. Ennek a szövegnek típusánál fogva az a célja, hogy tömör és szakszerű áttekintést adjon a témáról, amely már a szócikk címében szerepel. A cím a szövegre mint egészre utal. A kommunikáció tárgya (utalással jelzett tárgya) a hegesztési eljárás leírása. A szerzőnek többé-kevésbé pontos elképzelése csak a befogadó(k) képzettségéről van, de nincs az adott személyek más szociológiai státuszáról. Ez a nyelvi közlemény feltételezi a kommunikációs célra irányuló stratégia megértését, vagyis a kommunikációs kompetenciát. A kommunikációs kompetencia a szakemberek esetében is csak közel egyforma például a szakosodás miatt (Mikó 1997). Ez azonban a legtöbb esetben elegendőnek bizonyul ahhoz, hogy az üzenetküldő és –befogadó egyedi elképzeléseiket kapcsolatba hozzák a világról szerzett általános tapasztalataikkal. Ebből arra következtethetünk, hogy a címzett az üzenetet megfejtí. A szöveg stílusa teljesen személytelen.

c) Lexikai-szemantikai dimenzió

Ennél a dimenziónál a szókincs rétegeiről, a szóhasználat gyakoriságáról és a szóképzésről kell szót ejteni. A szókincset szakmai vonatkozásuktól és használatuktól függően három csoportba soroljuk:

- Általános szókincs: *der, die, das, ein; bei, durch, an, zu, aus* stb.; *wenig, miteinander, neu*, stb.; *zusammenfügen, verbinden* stb.

– Általános-tudományos szókincs: *ergeben, erzielen* stb.

– Szakszókincs:

das Verbindungsschweißen	összekötő hegesztés
die Schweißnaht	hegesztési varrat
der Schweißstoß	hegesztési kötés
das Schweißteil	hegesztett darab
die Schweißgruppe	hegesztett darabok egy csoportja
die Schweißkonstruktion	hegesztett szerkezet
das Auftragschweißen	felrakó hegesztés
das Schweißplattieren	hegesztési eljárással lemezzel borít
das Schweißspanzen	hegesztési eljárással kemény fémmel von be
das Fertigungsverfahren	gyártási eljárás
verschlissen	kopott
verschleißfest	kopásálló
der Verschleißwerkstoff	koptató anyag
der Trägerwerkstoff	vívó anyag
der Auftragwerkstoff	felrakó anyag
der Kunststoff	műanyag
korrosiv unbeständig	nem korrózióálló
korrosionsbeständig	korrózióálló
nichtartgleich – artgleich	nem azonos fajtájú – azonos fajtájú
beanspruchungsgerecht	az igénybevételnek megfelelő

A szak- és az általános-tudományos szavak a szókincs 45,78%-át képezik, vagyis dominálnak. Az információt a névszói csoportból nyerjük. A kulcsszavak azonban mindenképpen a főnevek, gyakori a deverbális nomen. A szövegben nincsen rokon értelmű szó, a redundancia a jellemző (figyeljük meg a *Schweißen* szó hányszor fordul elő szóösszetételekben), mint a szövegösszefüggés egyik mutatója (korreferencia). A szóképzést illetően csak egy főnévi és egy melléknévi képzőt érdemes említeni, azaz a szóképzés ebben a szövegben nem gyakori: *-ung* (*Gestaltung, Bindung*), *-ig* (*beständig*). Annál gazdagabb a szöveg névszói összetett szavakban: *Schweiß+gruppe* (N+N), *Verschleiß+werk+stoff* (N+N), *korrosion+s+beständig* (N+Adj.), *verschleiß+fest* (N+Adj.).

d) Szintaktikai dimenzió

Az egész szöveg igeállománya szegényes, morfológiája a kijelentő mód jelenidejére szorítkozik, az egyes és többes szám 3. személye tartozik ide. Jellemző a szenvedő és a nominális szerkezetek halmozott előfordulása. A szöveg tömörségét az előjárószerű fordulatokkal *beim Schweißen, durch Schweißnähte*, az ige kihagyásával, vagyis az ige ismétlésének elkerülésével (ellipszis, ld. a leghosszabb negyedik mondatban) éri el a szerző.

e) Szöveg-strukturális dimenzió

Az egész szöveg érthető, egyértelmű, tömör, pontos és koherens, fő célja informálni az olvasót. A szöveg egyetlen bekezdésben mutatja be a szöveg tárgyát, és pedig úgy, hogy nem definiál, hanem leírja a tulajdonságait. A szócikk két legfontosabb fogalmát *Verbindungs-schweißen*, *Auftrags-schweißen* a szerző kiemeli.

A következő szövegrészt a *Közgazdasági Szemle* című szakfolyóiratból vettem. Ez a tanulmány egy oksági modellt mutat be arra vonatkozóan, hogyan befolyásolja a vállalkozók közé való belépést a társadalmi háttér, az iskolai befektetések, s a piaci, illetve a politikai beágyazottság.

Beruházás a humán, illetve a kulturális tőkébe (Róbert Péter¹: Kikből lettek vállalkozók?)

A humán és a kulturális tőkeberuházás koncepciója Becker [1975], illetve Bourdieu [1986] elméletén alapszik. Becker szerint a humán tőkébe való beruházás magasabb ambíciókat jelez, s a piacon jobban használható képességeket eredményez, Bourdieu pedig a magasabb státus eléréséhez szükséges kulturális tőke fontosságát hangsúlyozza. Mind a humán, mind a kulturális tőke megszerzése – legalábbis részben – az iskolarendszeren keresztül valósul meg.² Treiman [1970] iparosodási elmélete szerint pedig a társadalmi és gazdasági siker szempontjából a tanulási, felhalmozási folyamat fontossága időben egyre növekvő tendenciát mutat. Az iskolázásba történő beruházás – vagyis az egyre magasabb szinten folytatott iskolai tanulmányok – során gyakorlati ismeretek, praktikus szakmai tudás, valamint egyfajta általános műveltség, kultúra egyaránt elsajátítható. Mivel az iskolarendszer egyrészt szakképzést, másrészt akadémiai jellegű képzést biztosít, az iskolázásba való beruházás két részre bontható: szakmai út (*vocational track*), ahol konkrétabb, munkával kapcsolatos szakismeretek szerezhetők meg, valamint akadémiai út (*academic track*), ahol általánosabb tudást, kultúrát lehet elsajátítani.

A lengyelországi vállalkozók vizsgálata során Osborn-Slomnyczki [1977] azt tapasztalták, hogy az iskolai végzettség fontossága a vállalkozóvá válás szempontjából 1949 és 1993 között növekedett. Magyarország esetében a kérdés vizsgálatakor különbséget teszünk a humán (szakképzés) és a kulturális (akadémiai képzés) tőkébe való beruházás között. Összességében a vállalkozóvá válás szempontjából az iskolázottság fontosságának növekedése várható, de míg a magasabb szakképzettség az általános iparosodási és modernizációs folyamatokkal függ össze, addig a magasabb akadémiai iskolázottság a különféle vállalkozói ismeretek (kalkulációs képesség, kockázat felmérése, szerződések kidolgozása, piaci információk összegyűjtése stb.) fokozódó szükségletével van kapcsolatban.³ A kulturális tőkével kapcsolatos korábbi kutatások ráadásul azt mutatták, hogy az olyan tőke volt, amit a kommunizmus évei alatt sem tudtak államosítani, ellenőrizni, és csak kisebb mértékben voltak képesek az újrafelosztásra, mint más (anyagi) erőforrások esetében (Róbert [1986], Ganzeboom-Graaf-Róbert [1990]).

a) Kommunikatív dimenzió

A szöveget a szakember elsősorban szakembernek szánja, azonban témájánál és közérthetőségénél fogva érdeklődésre tarthat számot a nem szakemberek körében is. A szerző a szöveg megfogalmazásánál az olvasóban interakciós partnerét

látta, így mindent megtett azért, hogy az az olvasásánál az információkat értelmezni tudja, illetve, hogy háttér- ismereteinek a felhasználásával a szöveget megfejtse. A közlemény írásos, tehát nincs közvetlen visszacsatolási lehetőség.

b) Pragmatikai dimenzió

Már említettük az olvasó háttérismeretének a fontosságát. Ennél a szövegnél a szaktudás elkerülhető, de nem kerülhető el a közös világismeret. A csak (*kisebb mértékben*) módosítószónak pragmatikai jellege van, hiszen tompítja annak a megállapításnak az élet, hogy a kommunizmus évei alatt a kulturális tőkét is megkísérelték újra felosztani (Kurtán 1997). Mivel az olvasás nem passzív folyamat, a befogadó itt is összeveti az információkat az elvárásaival és eddigi ismereteivel. A szakember bizonyára áttanulmányozza, a laikus érdeklődő pedig csak átfutja a szöveget, hiszen különböznek az elvárásaik. A befogadót az üzenetküldő személytelenül informálja.

c) Lexikai-szemantikai dimenzió

Ez a szövegrész a vállalkozóvá válás társadalmi tényezői közül az iskolázottság elméleti alapjait mutatja be. Ennek a témának a háttér realitását egyfelől a legtöbb ember ismeri, másfelől a társadalomtudományi szövegek szókincsében az általános nyelvi szavak részaránya magas. A szakszókincs (*tőkeberuházás, felhalmozási folyamat, kulturális tőke⁴ stb.*) valamint az általános-tudományos szókincs (*növekvő tendenciát mutat, alapszik, eredményez stb.*) együttesen a szókincs mindössze 14,62%-át teszi ki (38 a 260 szóból). A szóösszetételek száma ebben a szövegrészben nem magas: (N+N) *tőke+beruházás, iskola+rendszer, erő+források*.

A képzők közül a -ség-képző fordul elő a szövegben (*képesség, végzettség, műveltség, összesség stb.*).

d) Szintaktikai dimenzió

A szöveg hemzseg a „statikus”⁵ igéktől (*jelez, megvalósul, biztosít, hangsúlyoz, összefügg stb.*), amelyek csupán a főnevek segédeszközei az információ-közvetítésben. A szöveg morfológiájára a kijelentő mód jelen és múlt idő egyes és többes szám 3. személye jellemző. Fontos szerepet töltenek be az adott szövegben az igékből képzett jelzői vagy módhatározói használatban álló melléknévi igenevek (*bontható hasznosítható, várható, elsajátítható, növekvő, fokozódó stb.*). Sok az összetett, túlnyomórészt mellérendelt mondat.

e) Szöveg-strukturális dimenzió

A szöveg jól tagolt és érthető. A két bekezdésen belül a tagolódást az írásjelek és a kötőszók segítik. A kötőszók a mondatok tartalma közötti logikai viszonyok-

nak az explicit kifejezői. Az első bekezdés utolsó mondatában az egyrészt korrelatív viszonyra utaló folytatást sejtető határozószó, amelynek a következő mondatban a *másrészt* a megfelelője. De ilyen a második bekezdés harmadik mondatában a *míg-addig* is. Ezek az előremutató nyelvi eszközök is a jó fogalmazásra utalnak.

3. Összefoglalás

Dolgozatomban a legnagyobb figyelmet a szakszövegek kommunikatív-pragmatikai és szöveg-strukturális aspektusból történő elemzésének szenteltem. Mind a szakszövegek elemzése, mind az egymondatnyi szövegek bizonyították, hogy a szöveg szituációba ágyazottan és/vagy tágabb szöveggörnyezetben (nyelvi és nem nyelvi kontextus) kapja meg valódi jelentését.

Nos, úgy tűnik, hogy a feladó mindig törekedett arra, hogy a befogadó számára érthetően és pontosan kódolja az üzenetet, melyet az adekvát módon dekódol. Ezt persze bizonyossággal nem tudhatjuk, hiszen nincs visszacsatolási lehetőség, és a szubjektív kommunikációs feltételek összefüggnek mind a feladó, mind a befogadó individuális adottságaival: szociális réteg, képzettség, szakmai érdeklődés, tapasztalat stb.

Meglátásom szerint a bemutatott szövegeket kizárólag az adott területek iránt érdeklődő olvasók (legalább a minimális előismerettel rendelkezők) veszik kézbe, azaz csak véletlen folytán kerülhetnek olyanok kezébe, akik nem lehetnek a téma potenciális befogadói. A potenciális befogadók között lehet arról szó, hogy elegendőek-e a szakmai és a világról szerzett ismereteik az üzenet megfajtásához.

Jegyzetek:

- ¹ Róbert Péter az ELTE Szociológiai Intézet egyetemi docense, a Tárki tudományos kutatója.
- ² Még akkor is, ha Bourdieu szerint a kulturális tőke átörökítése inkább a családban történik, s maga a fogalom is definíciója szerint elsősorban olyan, iskolában meg nem szerzhető készségekre és képességekre utal, amelyek terén az iskolarendszer nem tudja kiegyenlíteni a mélyen a családi háttérben gyökerező egyenlőtlenségeket – lásd erről magyar adatokon *Ferge* (1980) vagy *Róbert* (1986: 233-243.) –, az iskolai befektetések, a magasabb képzettség megszerzése azért növelik a kulturális színvonalat, és bizonyos mértékben kulturális tőkét is szolgáltatnak.
- ³ Emellett a magasabb iskolázottság olyan polgári jellemzőkhöz kapcsolódhat, mint a függetlenség fontossága, az alárendeltség elutasítása. Többek között *Weber* (1977) alapján is, a kapitalista (vállalkozói) szellem terjedése tekinthető kulturális átmenetnek, amely korábban akkor jelent meg, amikor a kapitalizmus felváltotta a feudalizmust, illetve amely napjainkban megy ismét végbe, amikor (egyfajta) kapitalizmus felvált (egyfajta) kommunizmust (vö. *Kennedy-Gianopoulos* (1994: 61-62.).
- ⁴ A számadatok nem pontosak, ugyanis egy több szóból álló szakkifejezés nem minden tagja szakszó.
- ⁵ A tanárom azokat az igéket nevezte egyszer „statikus”, máskor meg „statiszta” igéknek, amelyek csak nyelvtani funkciókat töltenek be, de nem fejeznek ki cselekvést, vagyis nem sok közők van a szövegdinamikához.

Irodalomjegyzék:

- BALÁZS János: A szöveg. Gondolat, Budapest, 1985.
- BORGULYA Ágota: Explizität in den Fachtexten der Wirtschaft. In: *Fachkommunikation in deutscher Sprache: Ergebnisse, Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung*. 1. Auflage, Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1989, 112-119.
- BUSSMANN, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1985.
- DÁNIEL Ágnes: Szaknyelv vagy szakmai nyelvhasználat? Szakszöveg vagy szaktudományos szöveg? In: *Magyar Nyelvőr*, 1982, 106, 341-342.
- DROZD/SEIBICKE: Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Brandstetter Verlag, Wiesbaden, 15-33.
- DUBBEL: Taschenbuch für den Maschinenbau. Springer Verlag, Berlin, 1995, C 3.
- FLUCK, Hans Rüdiger: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1984.
- GRÉTSY László-KOVALOVSZKY Miklós-LADÓ János: Szaknyelvek. In: Grétsy László-Kovalovszky Miklós (szerk.) *Nyelvművelő Kézikönyv II*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985, 741-744.
- HOFFMANN, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Akademie Verlag, Wiesbaden, 1984, 15-72.
- KABÁN Annamária: A tudományos stílus fogalmának tisztázásához. Kommunikációelméleti és szövegnyelvészeti megközelítés. In: *Magyar Nyelvőr*. 1982, 106, 343-350.
- KEMÉNY Gábor-SZENDE Aladár: Stílusrétegek. In: Grétsy László-Kovalovszky Miklós (szerk.) *Nyelvművelő Kézikönyv II*. 1985, 709-713.
- KURTÁN Zsuzsa: Interaktív folyamatok a szaknyelvi kommunikációban. In: Berényi Pálné (szerk.) *Szaknyelv és kommunikáció*. KVIF, Budapest, 1997, 11-21.
- MIKÓ Pálné: A szakszöveg jellemzői. In: Berényi Pálné (szerk.) *Szaknyelv és kommunikáció*. KVIF, Budapest, 1997, 22-30.
- RÓBERT Péter: Kiből lettek vállalkozók? A vállalkozóvá válás meghatározó tényezői Magyarországon a kommunizmus előtt, alatt és után. In: *Közgazdasági Szemle*, XLVI. évf., 1999, 406.
- SZABÓ Zoltán: A stílusrétegződés vizsgálatáról. In: *Magyar Nyelvőr*. 1984, 108, 219-225.
- SZÉPE György: A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata. In: *A technika tanítása*. 1982/5, 129-139.
- SZIKSZAINÉ NAGY Irma: Leíró magyar szövegtan. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- WEBER, Siegfried: Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik. Zur fachsprachlichen Aus- und Weiterbildung von Ausländern. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1985.

A költői szöveg explicit és implicit jelentéshordozóiról az akusztikai koherencia Weöres Sándor: *Száncsengő* című költeményében

Napjaink műelemzési gyakorlata egyre gazdagabb újabb és újabb szempontú vizsgálatokban. Ugyanakkor az interpretáció és az irodalmi - költői - szöveg befogadásának kérdését is új felfogás jellemzi. Az interpretáció célja, hogy az olvasó és a költemény minél teljesebben egymásra találhasson. Ehhez az adott műalkotást – az új ismeretek által megkívánt mértékben –, szubjektív megoldásokkal próbáljuk megismerni, felfedni. Az egyéni értelmezés létjogosultságát fogalmazza meg – a maga költői nyelvén – Weöres Sándor is:

„A jó vers élőlény, akár az alma,
ha ránézek csillogva visszanéz,
mást mond az éhesnek s a jóllakottnak,
és más a fán, a tálon és a szájban,
végső tartalma vagy formája nincs is,
csak él és éltet. Vajon mit jelent,
nem tudja és nem kérdi. Egy s ezer
jelentés ott s akkor fakad belőle,
mikor nézik, tapintják, ízlelik.”

Weöres Sándor mindent tudott, amit a költészet mesterének tudnia lehetett. Kivételes formaérzék, játékosság, beleélőképesség jellemzi műveit. A külső világ látványát, a lélek belső indulatait képes ábrázolni úgy, hogy észrevétlenül lépi át a valóság és képzelet határvonalát. A legegyszerűbb ötletet is mesteri varázslattal emeli a költészet – a szürrealizmus – birodalmába. Gyermeekversekként számon tartott alkotásai dallamos, ritmikus hangzásukkal egy-egy egyszerű életdarabkát fogalmaznak meg.

A *Száncsengő* a költő egyik legismertebb és legzeneibb gyermekverse, melyet 18 évesen írt „Szán megy el az ablakom alatt” címmel. A költemény szuggesztív ereje, esztétikai hatása – főként szerkesztésében –, zeneiségében rejlik:

Száncsengő

Éj-mélyből fölzengő	Földobban két nagy ló
- csing-ling-ling száncsengő.	- kop-kop-kop - nyolc patkó.
Száncsengő -csing-ling-ling -	Nyolc patkó - kop-kop-kop-
tél csendjén halkán ring.	csönd-zsákból hangot lop

Szétmálló hangerdő
- csing-ling-ling - száncsengő
Száncsengő - csing-ling-ling -
tél öblén távol ring.

A mű címe sajátos összetétel, olyan birtokos jelzős szerkezet sűrűsödik benne, amely már önmagában hangulati-, hangzáselem. Így válik a cím a vers kulcsszavává, kataforikus elemként a versben kibomló hangulati világgal tartalmasodva.

A címbeli *száncsengő* megkomponáltan fordul elő a versben, a száncsilingelés ismétlődését „hallatva”, kellemesen csengő hangot asszociálva.

A mű szerkezeti tagolása, a 3 strófás szerkesztés a zeneiség, a hanghatás intenzitásbeli változását hordozza. Ez a változás pedig térbeli távlatot, közeledő-jelenlévő-távolodó hanghatást tömörít a miniatűr méretű téli tájkeretbe. Nemcsak az akusztikai sík lendül mozgásba, hanem a vizuális -, a látvány síkja is. Az *éj* és a *tél* metaforái „Éj-mélyén”, „Tél-öblén” a látvány síkjának elemeiként jelzik: téli éjszaka van. Ezek a metaforák a *ring* igealakokkal együtt a tenger végtelenségét, a nagy síkságon való lassú, nyugodt mozgás képzetét idézik. Éjszaka van, hó és csönd..., távolról fölhangzik a száncsengő.

Az „Éj-mélyből fölzengő” kezdősor az érzékelés folyamatát indítja el. Fontos szerepet kap az igekötő, amely az 1. és a 4. sorban azonos: *föl-*, az igealakokkal együtt a cselekvés-, illetve a történésfolyamat kezdetét jelzi. A *fölzengő* folyamatos melléknévi igenév grammatikailag is a jelen idejűséget nyomatékosítja, akusztikailag motiválja – az eddigi csönd után – a száncsengő csilingelését, mint „felütés-szerű” kezdetet. Előbb a hanghatást érzékeljük: *Csing-ling-ling*, majd ezt követi az értelmező funkciójú fogalom, a *száncsengő*.

A felépítésnek ez a változata mindig a 2. és a 3. sorban megy végbe úgy, hogy a költő megnevezi a hanghatást kiváltó fogalmat, majd ehhez társítja a hangjelenlést. Az 1. és 4. sorok a hangeffektusok körülményeire utalnak. A hanghatás erőssége versszakonként változik, nyelvilag ezt a melléknévi igenév-ige-melléknévi igenév sora jelzi: *fölzengő* - *földobban* - *szétmálló*.

Ezek nemcsak a hangerősséget, de a történés távolságbeli közeledését-távolodását hangélményként idézik. Weöres kétféle hanghatást nevez meg: a csengést és a kopogást. A csilingelő hangot csönd előzi meg, az a csönd, amelyet az emberi hallás annak érzékel, de – talán – abszolút csönd nem is létezik. Ezért várakozhat a költő a „csönd-zsákból” hangot, amely metaforikus hangerdő méretűvé nő, ebben a képzeletbeli erdőben minden fa egy hang.

A vers indító versszaka a még háborítatlan táj, a téli éjszaka. Nyelvi lelemény a térbeli nagyságot szemléltető „tél-öblén”-szerkezet, ez ad teret a fölzengő csilingelésnek, ezt a finom hanghatást összegzi a „Tél öblén halkan ring” záró sor. A hanghatást a vers hanganyaga kelti életre. Az 1. versszak 24 magánhangzója közül 20 magas hangzású. Az *i* hang magasságával vidám hatást kelt, az *i* kicsi, kedves, fürgé hang, hangszíne alapján vékony tárgyak, jelenségek festésére alkalmas. A kedves *i* hangyan oldódik föl az *l* és a nazálisok közegeiben.

Ahogy csökken a térbeli távolság, azzal arányosan nő a hanghatás erősségi foka, vagyis közeledik a szán. A *száncsengő* által már részlegesen megnevezett tárgyi fogalom, a *szán* a téli világ jelentés- és hangulatkörébe szervesen illeszkedik. Összetartozó fogalmakról van itt szó. Ez a fogalmkör nem nélkülözheti a szánt húzó lovakat, sőt ki-ki képzelete szerint asszociálhatja, tágíthatja az élőlények világát. A költő nem tevékeny részese az élmény kialakításának, „csak, mint

egy adóvevő készüléken átvibrál rajta a hangulat”, a költő személyes élményvilágáról nem tesz említést, ehelyett hagyja, hogy mi magunk is átéljük az élményt.

Az emberi jelenlét nem valószínű, de nem is releváns tényezője a kompozíciónak. A kicsiny vers „hangfestmény”, mert a havas, téli táj látképe is a hangeffektusok által válik hangulati-, hangulatot ébresztő elemmé.

A mű 1. versszakának „piano zenei tétele” után a hangerő növekedésével a lovak patkójának robaját is halljuk: „Földobban két nagy ló / - Kop-kop-kop - nyolc patkó”. Az o kerekességével, a kemény mássalhangzók tompa koppanásával a dinamika, az erő, az intenzitás veszi át a halk csilingelés zenéjét. Az erő fokát sugallja a „két nagy ló” vizuális felbukkanása a versben. A képi sík itt is hangeffektusokban nyer kifejezést: „feldobban”. A hangutánzó szavak idézik fel a képeket, a kop-kop-kop kemény hangélményét. Megcserélődik a hangzók aránya, 3 magas magánhangzóra 21 mély hang jut. A konkrét- (ló, patkó) és az elvont fogalmak (csönd-zsák) együttese az ismétlődő éles vagy tompa hanghatás a vers térben és időben is legközelebb lévő száncsengő hangulati értékének a hordozója.

A vers nyelvi anyaga – a kis vers egészének viszonylatában – a 2. strófában a leginkább konkrét elemekből építkező. A „csönd-zsák” olyan nyelvi bravúr, amely méltán sugallhat lehetőséget a téli hangulat kiteljesítésére, például: tél-szán-zsák-Télapó-ajándék-ünnep-meglepetés-öröm...

A költemény szuggesztív ereje a „csönd-zsák”-ból is észrevétlenül képes hangot varázsolni, „elcsenni”. Amilyen gyorsan varázsolja elének a szerző a hangerdő-élményt, oly gyors érzékletességgel halkul el a hangerő, hanghatás. A szán távolodik, elcsitul a patkók robaja, visszatér a térben távolodó száncsilingelés. A hanghatás és a hangulat harmóniája töretlen. Kiegyenlítődik a hangrend, a magas és a mély magán-hangzók aránya 17:7.

A zeneiség, a ritmus a vers központi szervező eleme. A szerkezet kiépülésében jelentőséggel bír a mindhárom versszak 2. és 3. sorában haladó gondolatritmus, valamint az a formai meg-oldás, hogy az 1. és 3. strófa utolsó sora ugyanarra a szerkezetre épül: „tél öblén... ring”. Ez a versszakzárás az első esetben módhatározóval: *halkan*, majd helyhatározóval: *távol* egészül ki. A hangzás a vers hangulati értékének hordozója, a versbeni koherencia alapja.

Ebben a játékos, „csupa-zene versben” is fellelhető az előrehaladás logikája, vagyis a műben minden téren a rend uralkodik. A nyitó tétel, az „éj-mély”, vagyis a csönd. Ezt követi a tiszta csengés, a csilingelés, majd az intenzív zaj, a kopogás, végül az elhalkuló csilingelés. A váltakozó hanghatások a *honnan?* *hol?* *hová?* térbeli változással harmonizálnak. A vers térbeliségének változása a hanghatások által érzékelhető térbeni mozgás:

közeledés: távoli, lágy hangélmény	- csilingelés,
a jelen helyszíne: erős hanghatás	- kopogás,
távolodás: lágy hangélmény	- csilingelés.

A költemény a hanghatáson túl a zeneiséget a ritmusnak is köszönheti. A hat szótagos sorokat kétféleképpen értelmezhetjük. Felfoghatjuk kétütemű hatosnak. Ütemenként három-három szótag:

„Éj-mélyből fölzengő
- csing-ling-ling száncsengő.”

Ritmizálható időmértékesen is:

„Száncsengő -csin-ling-ling-
tél öblén távol ring.”

A hangok azonos időtartama - minden szótag hosszú - az egyenletes mozgás harmóniáját érzékelteti. Rímek – jobbra – tiszta rímek: *rengő-csengő*, *ling-ring*, *kop-kop*. A 12. sorban 4 rímpár fordul elő az alábbi elrendezésben: aabb ccdd aabb.

A rímek, a rím versbeni pozíciója a mű hangulati képülésének szerves eleme.

VII.

**KONTRASZTIVITÁS ÉS
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET**

**Lexikográfia és szaknyelvoktatás –
a műszaki-tudományos lexika olasz-magyar összevetése**

A magyar-olasz kapcsolatok több szinten folynak: kulturális, gazdasági, tudományos és ipari szinten. Magyarországon ma hozzávetőlegesen 760.000 vállalkozás működik, amelyek 95%-a kis- és középvállalkozás. Ebből az olasz-magyar vegyesvállalatok száma ezernél is több, és ennél jóval nagyobb az olasz piacon érdekelt cégek száma. A gazdasági, ipari, tudományos szinteken kulcskérdés, hogy a megfelelő kifejezések a megfelelő pillanatban a tolmács vagy fordító rendelkezésére álljanak. Ennek az infrastruktúrának a kiépítéséhez nélkülözhetetlen az oktatás, oktatási programok, oktatási segédletek, a nyelvtanárok szerepe.

A szótárakat általában nem öncélúan, önmagukért készítik. Elsősorban a piaci igény, a kereslet határozza meg a legtöbbjük elkészültét. Az alkalmazott nyelvészet a lexikográfia területén az eredmények gyakorlati alkalmazásában és azoknak a tanításban való felhasználásában tud közreműködni. A magyarországi nyelvtanár-képzés egyik hiányossága, hogy nem, vagy csak csekély mértékben készíti fel a leendő tanárokat szaknyelvi ismeretek oktatására, segédanyagok (pl. szótárak) felkutatására, értékelésére és szakszerű bemutatására.

A magyarországi olasz lexikográfiában a kétnyelvű szótárak közül eddig hiányzott egy megfelelő, a műszaki-tudományos lexikát felölelő szótár. A fenti problémák megoldásaként született meg a *Magyar-olasz, olasz-magyar tudományos-műszaki szótár*. A kétnyelvű szótár elkészítésének az volt célja, hogy összegyűjtse a két ország **közötti** kiterjedt tudományos és ipari kapcsolatok szó- és kifejezésanyagát, és a különböző szakmai területeken használt megfeleltetéseket adja meg. A **közötti** szót azért emelem ki, mert nem kívántunk minden műszaki- és tudományterület lexikájára részletesen kiterjedő szótárt készíteni, hanem elsősorban a jelenleg leggyakrabban használt szavak, a legtöbb kapcsolódó terület leggyakoribb problémáit okozó lexikáját gyűjtöttük.

Előadásomban a szótár szerkesztése során felmerült lexikai szaknyelvi megfeleltetési problémákat mutatom be, és elemzem részletesen. Ez a szótár nem a hagyományos értelemben vett formában jelenik meg, és biztos, hogy nem tud minden elvárásnak eleget tenni. Címszavakként nemcsak szavak, hanem kifejezések is szerepelnek benne bőséggel, a köznap kifejezéseket gyakran általános értelmükben egyáltalán nem tárgyalja, csak a műszaki, ipari kapcsolatok során előforduló értelmezésben. Nem kíván értelmező szerepet betölteni, emiatt csak kivételes esetekben kommentálja az átlagos használó számára az egyik (vagy mindkét) nyelven ismeretlen, vagy a ma megszokottól más értelemben használt szavakat és kifejezéseket. A szótár felhasználóinak a tárgyköri besorolással próbálunk segítséget nyújtani, pl. (*chim.*) kémia, vegyipar, (*fis.*) fizika, (*tess.*) textilipar, öltözködés.

A továbbiakban néhány jellemző, a lexika összevetése során felmerült problémát mutatok be. Megítélésem szerint, – nyelvészeti fontossága, érdekessége mellett – a bemutatott problémák megoldásához vezető út megismerése nagyon hasznos lehet az oktatásban is a fordítás-helyesség, szakszerűség tanítására, vagy a szótárhasználatra való felkészítésben.

A **textilipar** területéről a magyar *bársony* szó megfelelője olaszul 'velluto'. Az olasz *velluto* szó magyarul viszont többféle jelentéssel bír: 'bársony, plüss, dűftin, stb.' Így hívnak minden bársonyos felületű anyagot, melyeket a textiliparban egységesen *száltakarós*-nak neveznek.

A Zingarelli egynyelvű olasz szótár meghatározása a következő:

velluto (...) **B** s. m. **1** Tessuto di seta, cotone, lana o fibre sintetiche, che presenta su una delle facce una superficie pelosa, formata dai fili dell'ordito e della trama rasati più o meno alti: - *d'ordito*; - *di trama*; (...)

[Selyemből, pamutból, gyapjúból, vagy szintetikus szálból levő szövet, amely az egyik felén bolyhos felületű, a vetülék- és láncszálak többé-kevésbé magasan vágottak.]

A Magyar Értelmező Kéziszótárban (a továbbiakban ÉKsz.) az alábbi meghatározásokat találjuk:

bársony fn **1.** *Tex* Selymesen sima felületű, puha tapintású, finom bolyhos szövet (...)

plüss fn Gyapjúból, pamutból készült bársonyszerű szövet. (...)

dűftin fn *Tex* Bársonyos felületű, sűrű szövésű, erős pamutszövet; ördögbőr. [nk:fr]

A Magyar Szókincstár (a továbbiakban MSzkt.) szinonimaként kezeli a bársonyt, plüsst, velúrt:

bársony (fn) velúr, plüss

plüss (fn) félbársony, bársony

Mit találunk minderre a Koltay-Kastner-féle magyar-olasz szótárban?

bársony velluto (...)

dűftin duvetine *f*

plüss (...) felpa, pelusce *f*, peluzzo (...)

velúr velluto

velúrszövet stoffa vellutata

A Herczeg-féle olasz-magyar szótárban csak az alábbi két szó található:

pelusce *f* fr: plüss

felpa plüss

Mit ír minderről az egynyelvű Zingarelli?

felpa (...) s.f. Tessuto morbido di lana, cotone o di altre fibre, peloso solo su una faccia | est. Indumento sportivo, spec. dell'abbigliamento giovanile, confezionato con tale tessuto. (...)

[Puha gyapjú-, pamut-, vagy más szálból készült szövet, csak egyik oldalán bolyhos | sportruha, különösen fiatalos öltözék, ilyen szövetből.]

peluscie (...) Tessuto con pelo lungo e morbido, usato spec. per confezionare pupazzi e sim.

[Hosszú és puha bolyhú szövet, különösen bábok és hasonlók készítésére használják. – lásd: plüssállatok]

duvetine (...) Tessuto leggero, spec. di lana, molto morbido e con superficie pelosa.

[Könnyű szövet, különösen gyapjúból, nagyon puha és bolyhos felületű.]

A textiliparban a száltakaró kialakításától függ, hogy velúr, düftin, vagy bársony, illetve plüss-e az anyag. A velúr és a düftin esetében az alapszövet fonálait bolyhozzák, majd egyenletesre nyírják, a bársony és a plüss esetében pedig külön fonalrendszert kötnek be az alapszövetbe, és azt felvágják vagy nyírják. A bársony régebben elsősorban ruhaanyag volt, a plüss pedig bútorszövet; – ma már ez nem egyértelmű. Körülbelül a XX. század közepéig csak természetes szálakból dolgoztak a textiliparban; – a szintetikus szálak elterjedésével új anyagok jelentek meg, és egyre nehezebb eldönteni, egyre kevésbé egyértelmű, hogy milyen anyagról van szó.

Hogy jelenik meg a műszaki szótárban mindez, az olasz-magyar részen?

duvetine *f fr* (tess.) düftin

felpa (tess.) 1. plüss <anyag> 2. (plüss)pulóver, melegítő

pelle *f vellutata* velúrbőr

pelo 1. szőr 2. (tess.) bolyh

peloso 1. szőrös 2. (tess.) bolyhos

peluscie *f* plüss <pl. játék>

velluto (tess.) 1. bársony 2. száltakarós <bársony, plüss, velúr, düftin>

vellutare (tess.) 1. bolyhoz <ált. gyapjűszövetet> 2. velúrbőrt készit <húsi oldalt lecsiszol>

vellutato (tess.) 1. bolyhozott 2. puha felületű 3. bársonyos

vellutatrice *f* (tess.) bolyhozógép

vellutatura (tess.) bolyhozás, bolyhosítás

Hogy jelenik meg a műszaki szótárban mindez, a magyar-olasz részen?

bársony velluto

bársonyos (tess.) vellutato

bolyh (tess.) pelo

bolyhos (tess.) peloso

bolyhoz <ált. gyapjűszövetet> (tess.) vellutare

bolyhozott (tess.) vellutato

düftin duvetine *f*

plüss velluto, felpa <pl. pulóver>, peluscie *f* <pl. játékkálat>

puha felületű (tess.) vellutato

velúr velluto

velűrszövet (tess.) stoffa di velluto

velúrbőr pelle *f* vellutata

velúrbőrt készit <húsi oldalt lecsiszol> (tess.) vellutare

A **húsipar** területéről az *abál* és a hozzá kapcsolódó *szalonna* szót vettem vizsgálat alá. A ÉKsz. meghatározása:

abál *ts* ige <Szalonnát, belső részeket> (ízésített) lében rövid ideig főz. (...)

A Koltay-Kastner szótár szócikke:

abál (...) scottare; nép: sbollentare, fermare, dare una fermat(in)a a; ~t *szalonna* lardo cotto

A Zingarelli egynyelvű szótár meghatározása:

scottàre (...) **A** (...) **2** est. Sottoporre a una brevissima cottura (...) [Nagyon rövid idejű főzésnek vet alá]

làrdo (...) **1** Grasso sottocutaneo del dorso e delle pareti addominali del maiale, conservato salato o affumicato (...) [A sertés hátának és oldalsó részeinek bőr alatti zsírja, amit sózva vagy füstölve tartósítanak]

pancetta (...) **3** Lardo striato di carne della regione ventrale del suino (...) [A sertés hasi részének hússal csíkozott szalonnája]

A ÉKsz. szalonna meghatározása a következő:

szalonna fn **1.** A disznó bőre alatti vastag zsírszövet. |Az ebből való eledel. (...)

A műszaki szótárba tájfellegű szavakat csak nagyon kivételes esetben vettünk fel. Az *abál* szócikk és a hozzá kapcsolódó lemmák láthatók az alábbiakban:

abál scottare, cuocere <pancetta>

abálás scottatura, cottura <pancetta>

abált szalonna pancetta cotta, lardo/guanciale *m* cotto

szalonna <háti> lardo, <hasi> pancetta, <toka> guanciale *m*

A **fizika** területről itt csak azt szemléltetem, hogy hogyan jelenik meg a magyar-olasz részben az, amikor az olasz kifejezésnek többféle jelentése létezik:

abszolút nulla fok zero assoluto

abszolút nullapont arg zero assoluto

abszolút zérusfok zero assoluto

adiabatikus átalakítás trasformazione *f* adiabatica

Végül pedig **vegyesen, több területről** mutatok be lemmákat, hogy szemléltessem a szótár felépítését:

adó **1.** datore *m*, trasmittente *m* **2.** (*fis.*) stazione *f* trasmittente **3.** imposta, tassa, tributo

adó- **1.** datore, trasmittente **2.** fiscale

ág **1.** <fa> ramo **2.** <villáé> rebbio **3.** <agancsé> palco **4.** <folyóé> ramo, diramazione *f* **5.** <ágazat> settore *m*, branca, sezione *f*, campo, suddivisione *f* **6.** (*inf.*) braccio, ramo **7.** (*mat.*) <hiperboláé> ramo

agy **1.** cervello **2.** <puskáé> calcio <del fucile> **3.** <ventillátoré> nucleo di ventillatore
agy- cerebrale

ágy **1.** letto **2.** <vonaton, hajón> cuccetta **3.** (*mecc.*) banco **4.** <puskáé> fusto <del fucile>

alap **1.** base *f*, fondo **2.** (*edil.*) fondazione *f*, basamento, fondamenta, fondamento, base *f*, **3.** (*mat.*, *inf.*) base *f* **4.** (*ferrov.*) <alépitmény> fondazione *f*

alap- fondamentale, basale, minimo, basilare

alapadat (*inf.*) dati *pl*, *f* grezzi

alapállapot (*fis.*) stato fondamentale

alaphalmaz (*mat.*) <komplementerképzésnél> insieme *m* ambiente, insieme *m* universale

alapanyag (*edil.*) materia prima

alapfonal (tess.) filo grezzo
alapfém metallo base
alapfestés mano di fondo
alapfrekvencia frequenza iniziale
alapgerenda (edil.) trave *f* maestra
alapgödör (ferrov.) scavo

állóhullám (fis.) onda stazionaria
állókazán caldaia verticale, inviluppo del forno, portafocolare *m*
állógallér (tess.) collo a listino, collo alto
állócsiga carrucola/puleggia fissa

Az **élelmiszeripar** területéről látszólag egyértelmű dolgokról kell részletesen elgondolkodni. A tej megalvása például egyfajta alvadást jelent; az *alvadéktank* és az *alvadékszivattyú*, mivel nem csak az alvadékkal kapcsolatos munkára használják, hanem sok másra is, többfunkciós, vagyis *tank polivalente* és *pompa polivalente*.

alvad 1. coagulare 2. (*alim.*) <tej> cagliare
alvadás 1. coagulazione *f* 2. (*alim.*) <tejé> cagliata
alvadék 1. coagulo 2. (*alim.*) cagliata
alvadéktank (*alim.*) tank *m* polivalente
alvadékszivattyú (*alim.*) pompa polivalente
alvaszt coagulare
de: **megalszik** (*alim.*) cagliare

Elsősorban az **informatika** rész az, amely sok angol szót használ mindkét nyelven. Ezt kikerülhetetlennek tartom, még akkor is, ha ezek a szavak angol szótárban is megtalálhatóak, mivel mindkét nyelv sűrűn alkalmazza őket, és ez nemcsak a szakmabeliekre korlátozódik. Pl.:

bemeneti terület (*inf.*) area d'ingresso, area d'input
bit *ingl* (*inf.*) bit *ingl*
demo *ingl* (*inf.*) demo *m ingl*, programma *m dimostrativo*
file *ingl* (*inf.*) file *m ingl*

Ha egy szótárban valami nincs benne, a használója számára az is információ. Ha mindkét nyelven egy harmadik nyelvből átvett szót vagy kifejezést alkalmaznak egy adott dolog vagy fogalom jelölésére, annak mindkét nyelven szerepelnie kell.

A fenti gondolatok egyrésről a szótárszerkesztő gondolatmenetét mutatják, másrésről viszont a szótár felépítéséről, használati módjáról adnak információt. Emellett gondolatokat szeretne felvetni a nyelvészek közös véleményének kialakításához a témához kapcsolódóan.

Irodalomjegyzék:

- FÓRIS Ágota (szerk.): Magyar-olasz, olasz-magyar tudományos-műszaki szótár. Dialóg Campus Kiadó, Pécs. (Nyomdai előkészítés alatt.)
- HERCZEG Gyula (szerk.): Olasz-magyar szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.
- JUHÁSZ József et al.: Magyar Értelmező Kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- KISS Gábor (szerk.): Magyar Szókincstár. Tinta, Budapest, 1999.
- KOLTAY-KASTNER Jenő (szerk.): Magyar-olasz szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986.
- ZINGARELLI, Nicola (szerk.): Il nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana. Zanichelli, Bologna, 1990.

Keléné Pasztelyák Adrienne (Szolnok)
Az angol és a magyar repülési szaknyelv terminusainak
egybevető vizsgálata
„Fly by wire”, vagyis „repüljünk dróton”?

Kutatási témám, valamint a kutatási módszerek megválasztását egymással szoros kölcsönhatásban lévő gyakorlati nyelvhasználati és nyelvészeti megfontolások indokolták.

A NATO-csatlakozás folyamatában és a NATO-kompatibilitás elérésében közvetlenül érintett, a katonai repülési szaknyelvet oktató nyelvtanárként, valamint NATO-Békepartnerségi gyakorlatokon dolgozó tolmácsként személyesen szerezhettem tapasztalatokat a valós nyelvhasználati igényekről a nemzetközi együttműködésnek ezen a speciális és igen érzékeny területén. Hallgatóink különböző NATO-beosztásokra történő nyelvi felkészítése során, valamint a béketámogató műveletek feladatainak végrehajtására készülők különböző rendfokozatú és beosztású tisztek és tiszthelyettesek felkészítése során, továbbá hallgatóinknak az egyes missziókban szerzett tapasztalatainak feldolgozása után nyilvánvalóvá vált, hogy az angol mint munkanyelv kétségtelen dominanciája ellenére, az együttműködésben résztvevők számára anyanyelvükön is nélkülözhetetlen a szaknyelvi kifejezések pontos megértése és használata. Kiemelt jelentőségű tehát, hogy a soknemzetiségű környezetben végzett munka során az azonos fogalmakat tiszta, egyértelmű terminusokkal jelöljük, ellenkező esetben a kommunikáció vagy nem valósul meg, vagy késedelmet szenved, vagy az adott munkafolyamatot, eljárást olyan hibákkal végzik el, amelyek akár megbéníthatnak egy bonyolult rendszert, vagy legrosszabb esetben katasztrófához vezethetnek.

A katonai repülési szaknyelv alkalmazási területén belül az angol nyelv dominanciája nemcsak a feladatok végrehajtása során érvényesül, hanem a terminusalkotást is igen jelentős mértékben befolyásolja az azonos elven működő, azonos eljárásokat alkalmazó szövetséges országok anyanyelveiben. Ez részben úgy jelentkezik, hogy le sem fordítják az adott terminust, hanem eredeti angol formájában veszik át és használják mint például a *head-up-kijelző* kifejezésben, vagy pedig helyenként igazán idegenül hangzó fordításokat alkalmaznak, például a *counter air operation* a magyar terminológiában *légi szembenállás hadművelet* formában jelenik meg.

Ha a katonai repülés gyorsan változó, folytonosan új fogalmakat bevezető terminológiai rendszerének vizsgálatát tűzzük ki célul, az előbbi tényeket figyelembe véve a két terminológiai rendszer kontrasztív módszerrel történő összehasonlítása látszik a kézenfekvő módszernek oly módon, hogy az angol terminusokat tekintjük a kiindulási alapnak.

1. A fent említett két jelenség többnyire csak az új fogalom, tehát az új terminus bevezetésének és elterjedésének kezdeti szakaszában jellemző. A már meg-

gyökeresedett, kiforrott használattal bíró szakkifejezések vizsgálata más fontos szempontokat is felvet. Ilyen például az a jelentős különbség, amely a két nyelv fogalomalkotási jellemzői között, így a névadás tipikus módjai között fennáll. A két szaknyelv terminusai között meglévő **lexikai inkongruenciát** jól jellemzi az alábbi néhány példa:

fly-by-wire system 'elektronikus repülőgép-vezérlés'; *aircrew* 'hajózó személyzet'; *landing gear* 'futómű'; *downwind leg* 'hosszú fal'; *rectangular wing* 'egyenes szárny'; *control yoke* 'szarvkormány'; *attitude indicator* 'műhorizont'; *tailpipe nozzle* 'változó átmérőjű fúvócső'.

Ennek a jelenségnek a vizsgálata önmagában is igen szerteágazó, alapos munkát, önálló tanulmányt igényel, ugyanakkor a mindennapok gyakorlati nyelvhasználatát által felvetett más problematikus jelenségek vizsgálata során is szem előtt kell tartani.

2. A terminológiai rendszerekre vonatkozóan meghatározó érvényű alapelv az **egy fogalom = egy terminus** követelménye, amely kizárja azt, hogy akár a poliszémia, akár a szinonímia előfordulása folytán pontatlan, homályos jelentésű, hibás használatot eredményező terminusok szülessenek. Mindazonáltal, a használat során naponta szembesülnünk kell mindkét nemkívánatos jelenséggel.

Néhány tipikus példa azokra a **poliszém angol terminusokra**, amelyek magyar megfelelői nem poliszémok.

- | | |
|------------------|---|
| <i>airborne:</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1) transported by air 'légi úton szállított' 2) of an aircraft having taken off 'levegőben lévő repülőgép' 3) of troops specially trained for air operations 'légi deszant csapatok' 4) of equipment 'repülőgép-fedélzeti' |
| <i>bulkhead:</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1) an upright partition that is fireproof 'tűzfal' 2) a retaining wall, a stiffener 'merevítő törzskeret' |
| <i>control:</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1) power to direct, regulate 'kormányzás' 2) an apparatus to regulate a mechanism 'kormány szerv' |
| <i>stall:</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1) an instance of an engine stopping 'hajtómű-leállás' 2) a sudden loss of lift in flight resulting in a downward plunge 'a szárny átesése' |
| <i>to hinge:</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1) to support, attach with a hinge 'csuklósan felfüggeszt' 2) to turn on a hinge 'csuklós felfüggesztéssel elfordul' |

3. A többjelentésű terminusok mellett a **szinoním angol terminusok** okozzák a legtöbb nehézséget helyes értelmezésük és pontos magyar megfelelőik kiválasztásának tekintetében. Mindkét terminológiai rendszerben igen ritkák az

abszolút szinonímák, kivéve a *parallel = line of latitude*, illetve a magyarban az *amfibia = kételtű repülőgép* típusú dubleteket. Igen gyakori azonban az úgynevezett **frazeológiai szinonímia**, vagyis, amikor bizonyos kontextusban csakis és kizárólag egyetlen használható a szinoním kifejezések közül. Utóbbi jelenség képezi talán a legnagyobb nehézséget a nyelvhasználat során. Illusztrációképpen bemutatom a jelenség előfordulásának három jellemző, egymástól típusában különböző példáját.

Az első példa a 'magasság' navigációs fogalomnak a különböző kontextusokban történő helyes használatát mutatja be:

height: the vertical distance of the aircraft above the ground 'a repülőgépnek a repülőtér szintjéhez viszonyított magassága'; *altitude*: the vertical height of the aircraft above some chosen level (above sea level) 'a repülőgép tengerszint feletti magassága'; density altitude 'barometrikus magasság'; *elevation*: the height of the airfield above a given or implied place, esp. sea level 'a repülőtér tengerszint feletti magassága'.

A második példa a légtér- és repülésirányítás területén a szó igazi értelmében véve életbevágóan fontos **terminológizálódott igék** esetében mutatja be a szinonímiát:

to taxi 'a gurulóúton gurul (felszállás végrehajtása céljából a felszállópálya irányába, vagy leszállás és kigurulás után az állóhelyre)'; *to line up* 'a felszállópályára gurul a felszállás végrehajtására'; *to roll out* 'földetérés után gurul a felszállópályán (kifutást hajt végre)'.

A harmadik példa az **állandósult szókapcsolatként (kollokációként)** tekinthető, **szinoním elemeket tartalmazó terminusok** jelenségét mutatja be. Valamennyi terminus alapeleme a 'valaminek a mérésére szolgáló eszköz' fogalma.

ammeter 'ampermérő'; *altimeter* 'magasságmérő'; *tachometer* 'fordulatszám-mérő'; *airspeed indicator* 'sebességmérő'; *attitude indicator* 'műhorizont'; *heading indicator* 'gíroszkópos iránytű'; *stall warning indicator* 'veszélyes állásszög-jelző'; *vertical velocity indicator* 'variométer'; *fuel pressure gauge* 'üzemanyagnyomás-mérő'; *fuel quantity gauge* 'üzemanyagmennyiség-mérő'; *outside temperature gauge* 'külső levegő hőmérő'.

A *meter* használata azt jelzi, hogy a műszer a rajta keresztül áramló anyag mennyiségét regisztrálja, az *indicator* olyan fedélzeti eszköz, amely a repülőgép helyzetéről és sebességéről ad információt, a *gauge* pedig valamilyen szint, méret vagy erősség mérésére szolgál. Míg az angol repülési terminológia következetesen használja ezeket a szinonímákat, a magyar nyelvű használat során a legcsekélyebb következetesség sem figyelhető meg, illetve hiányzik a megfelelő számú szinoníma ezeknek a kiegészítő jelentéseknek a kifejezésére.

4. A két nyelv repülési terminológiai rendszereiben jelentkező szinonímia tanulmányozása során eljutunk a következő, a szinonímia kérdésköréhez szorosan kapcsolódó, és hasonlóképpen izgalmas kutatási kérdéseket felvető lexikai egységek közötti viszony, az úgynevezett **hierarchikus kapcsolatok** vizsgálatához. A megfelelő terminus kiválasztását több probléma nehezítheti, így a hiperoníma, illetve bizonyos hiponímák hiánya, továbbá a szinonim elemek nem következetes használata. Lássunk erre is két példát:

1. Fölérendelt fogalom: (hiperoníma)	M: repülőtér	A: —
Alárendelt fogalmak: (hiponímák)	M: közforgalmi repülőtér	A: airport
	M: katonai repülőtér	A: (military) airfield
	M: sportrepülőtér	A: hobby airfield
	M: ideiglenes repülőtér	A: airstrip

cf. *aerodrome (dated)*, *aerodrome traffic circuit* 'a repülőtér forgalmi köre (iskolakör)'

2. Fölérendelt fogalom: (hiperoníma)	M: légi jármű	A: aircraft
	M: merevszárnyú repülőgép	A: aeroplane
	M: helikopter/forgószárnyas repülőgép	A: helicopter/ rotary wing aircraft
	M: vitorlázó repülőgép	A: glider
	M: katonai repülőgép	A: military aircraft
	M: vadászrepülőgép	A: fighter aircraft
	M: utasszállító repülőgép	A: airliner

Kutatómunkám első lépése tehát a **kutatás** gyakorlati és nyelvészeti szempontból releváns **tárgyának** kiválasztása volt, amelyet a vizsgálandó **nyelvi anyag terjedelmének** pontosabb körülhatárolása követett. Tiszta következtetések levonásához tisztán a repülési terminológia rendszeréhez tartozó elemek vizsgálatára kellett szűkítenem munkámat. Ezért kerülöm az általános fizika és az aerodinamika terminusait, mivel azok más terminológiai rendszer alkotórészei. Így kutatásom tárgyát a katonai repülőgépek szerkezetével, a repülőgépek üzemeltetésével és alkalmazásával kapcsolatos terminusok vizsgálata és egybevetése képezi.

A szakirodalom feldolgozása után következett a megfelelően kiválasztott autentikus és releváns repülési szakirodalomból a saját, optimális terjedelmű **nyelvi korpusz** kialakítása, amelyen a vizsgálni kívánt lexikai jelenségek tanulmányozhatók. Jelenleg a korpusz kialakításán dolgozom, azaz a repülési szakirodalom hosszas tanulmányozása és a repülési szakemberekkel folytatott alapos konzultációk után, valamint az egyetemünk részeként működő NATO-Békepartnerségi Nyelvképző Központ számára készült repülési szaknyelvi tankönyvem anyagának elsődleges kipróbálása után most folyik a szövegek szkennelése, így előkészítve a gondosan kiválasztott szövegeket a számítógépes elemzésre.

Az elkészült korpuszban előforduló terminusok körében megjelenő polyszemiát, szinonímiát, valamint a problematikus hierarchikus lexikai kapcsolatok vizsgálatát egy számítástechnikailag viszonylag egyszerű számítógépes programmal, az Oxford University Press *MicroConcord* programjával tervezem elvégezni. A program segítségével **konkordanciák** állíthatók fel, vagyis nagy terjedelemben vizsgálhatók a gyakorisági elven kiválasztott kulcsszavak (terminusok) a kulcsszót megelőző és követő megadott számú szó kontextusában. A számítógép alkalmazása jelentős mértékben emeli az elemzések és egybevetések egzaktságát, a levont következtetések megbízhatóságát.

A kutatómunka eredményeként az utolsó szakaszban egyrészt szeretném elkészíteni a mind a nyelvtanár, mind a szaknyelvet tanuló és nemzetközi környezetben használó repülési szakember, mind a tolmácsok számára fontos kétnyelvű, értelmező résszel is ellátott **glosszáriumokat**, másrészt a végzett munkáról egy összefoglaló tanulmány elkészítését tervezem.

Irodalomjegyzék:

A választott téma szakirodalma változatos képet mutat. Az általános jellegű művek viszonylag nagy számban állnak rendelkezésre:

CARTER, R. A.: *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Alen and Unwin, London, 1987.

CRUSE, D.: *Lexical Semantics*. Cambridge University Press, 1986.

FILMORE, C. J.: 'Topics in Lexical Semantics'. In: Cole, R. W. (ed.): *Current Issues in Linguistics Theory*. Indiana University Press, 1977.

GAK, V. G.: *Sopostavitel'naja Leksikologija*. Moscow, 1977.

ILSON, R. (ed.): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning (ELT Documents 120)*, Pergamon Press, Oxford, 1985.

JAMES, C.: *Contrastive Analysis*. Longman, 1980.

KÁROLY, S.: *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.

LADO, L.: *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, 1957.

LEECH, G. N.: *Semantics*. Pelican Books, 1974.

LEHRER, A.: *Semantic Fields and Lexical Structure*. North Holland, 1974.

LIPKA, L.: *An Outline of English Lexicology*. Max Niemeyer Verlag, 1990.

LYONS, J.: *Semantics, Vols I and II*. Cambridge University Press, 1977.

ROE, P.: *The Notion of Difficulty in Scientific Text*. Ph.D. Thesis, University of Birmingham, 1987.

WILLIS, J. D.: *The Lexical Syllabus*. Collins, London, 1977.

Kevesebb a vizsgált lexikai jelenségekre, illetve a feldolgozás módjára vonatkozó szakirodalmi mű:

HELTAI Pál: *Hierarchical Lexical Relations in English and Hungarian*. In: Magay, T., Zigány, J. (eds.): *BudaLEX'88 Proceedings*, 1990.

HANDICH, R.: *Lexical Contrastive Analysis*. MLJ, Vol. 49, No. 2, 1968, 426-429.

- HARTMANN, R. K. K. (ed.):. LEXeter '83 Proceedings. (Lexicographia Series Maior). Niemeyer, Tübingen, 1984.
- JONES, S.-SINCLAIR, J. M.: English Lexical Collocatons. In: *Cahiers de Lexicologie*, 24, 1974, 15-61.
- SELINGER, W.-S. SHOHAMY, E.: Second Language Research Methods. Oxford University Press, 1989.
- SINCLAIR, J. M.: Corpus, Concordance, Collocation. Oxford University Press, 1991.
- SNELL-HORNBY, M. (eds.): ZuriLEX Proceedings.Tübingen, Francke, 1987.
- STOCK, P. F.: 'Polisemy'.In: Hartmann, R. K. K. (ed.), 1984.
- TRIBBLE, C.-JONES, G.: Concordances in the Classroom. Longman, 1990.

Adalékok a szóképzési motiváció kérdéséhez

Egy lexikai egység több nyelvészeti résztudománynak is képezheti tárgyát. A szavak elemezhetők a szintaxis szintjén, s mint a szintaxis legkisebb alkotó elemei részét képezhetik egy szintagmának, és egy magasabb szinten a mondatnak, ugyanakkor morfológiai elemzésnek is tárgyát képezhetik. Ez utóbbit az teszi lehetővé, hogy a szavaknak belső szerkezetük van, s mint ilyenek alkotóelemekre bonthatók, és alkotóelemekből összeszerkeszthetők. Abban a morfológiai folyamatban, amelynek során jól körülhatárolt formai modellek alapján, meghatározott szabályok alkalmazásával a már létező szavakból új szót, származékszót hozunk létre, azon túl, hogy az új lexikai kategóriába kerül, szintaktikai funkciójában is változás következik be, valamint jelentésében is átalakul. A kategoriális áthelyezés morfológiai jelölését a szuffixum végzi, ugyancsak ő felel a funkcionális változásért is. De mivel magyarázható a szemantikai változás?

E kérdés megválaszolására érdemes elidőzni a szóképzés elméleti kérdéseinél. Közülük mindenképpen meg kell említeni a motiváció fogalmát, a szóképzés lexikai és grammatikai jelentését, a szóképzés eszközeinek homonim és szinonim jellegét, valamint a szóképző morfémák és a képzés alapjául szolgáló bázisszavak összekapcsolódásakor érvényesülő szemantikai restriktiókat (Uluhanov 1977). A folyamat motiváltságára (motivazione) hívja fel a figyelmet, többek között Serianni (1996) és Dardano (1978) grammatikája, de mellette fontosnak ítélik az átláthatóság, áttetszés (trasparenza) tényezőjét is.

Jelen előadás a szóképzési motiváció kérdéséhez kíván hozzászólni egy kisebb korpusz elemzése kapcsán.

Mit értünk szóképzési motiváción?

Többféle értelmezését találjuk a motiváció fogalmának. Kiindulásként fogadjuk el, hogy a képzés folyamatában szereplő két, azonos töre visszavezethető lexikai egység jelentése között is szoros kapcsolat tételezhető fel. Ginzburg (1979) értelmezése szerint, ha abból indulunk ki, hogy a nyelvnek minden egyes tagja tartozik valamilyen rendszerhez, ebből a szempontból a motiváció nem más, mint a rendszer tagjainak felruházása mindazon sajátosságokkal, amelyek segítségével összemérhetővé válik a rendszer többi tagjával. Amennyiben a rendszerhez tartozást értjük motiváció alatt, akkor azt is fel kell tételeznünk, hogy annak tagjai rendelkeznek mindazon vonásokkal, amelyek képessé teszik a rendszerre jellemző szintaktikai funkciók elvégzésére. Mivel a képzés maga több annál, minthogy a szótőhöz hozzátoldunk egy affixumot, fel kell tételeznünk, hogy a bázisszó és a derivált szó között motivált kapcsolat létezik. Már Tesnière is utal arra, hogy ezek a viszonyok szemantikai oldalról magyarázhatók. A szóképzésben tisztázni kell tehát a formai és strukturális mutatókon kívül bizonyos szemantikai kérdéseket is,

mivel a motiváló szó és a motivált szó közötti motivációs viszony nagyon sokféle lehet (Uluhanov 1977). A képzett szóban a képző jelentése állandó, így a származékszóban megmutatkozó szemantikai különbséget a tőszóban kell keresni, amellett, hogy a formai oldalt elhanyagolni a szinkronkutatásban teljesen elképzelhetetlen dolog.

A szóképzés szemantikai aspektusainak vizsgálata alapvetően fontos a szóképzés egész rendszerének, szerveződésének vizsgálatához és funkcionális leírásához. A képzett szó a többi önálló szóhoz hasonlóan a *tárgyi világra* vonatkozik (Kubriakova 1981), struktúráját és szemantikáját tekintve kötődik a *szavak világához*, s ezt a kapcsolatot a szemantikai elemzésnél nem lehet figyelmen kívül hagyni. A képzett szó esetében megkülönböztetett értékű, ezért annak szemantikai leírásában is megmutatkozik az a kettős referencia, amely egyrésztől összekapcsolja egy másik szóval, másrészt ez az önálló jelentéssel rendelkező szó a lexicográfia szintjén önálló lexémaként viselkedik.

A magyar nyelvészeti szakirodalomban már Zsirai Miklós 1945-ös cikke óta ismeretes az alapszó-besugárzás elmélete. Ez a felfogás tükröződik a későbbi idevágó irodalmakban is (Az *Akadémiai nyelvtan* (MMNyR 1970:I:338) leírásában és Bartha Katalinnak a szóképzés történetéről írt munkájában (1958)). Ezen értelmezés szerint a képző nem rendelkezik önálló jelentéssel, de van egy sajátos jelentésmozzanat, amit hozzá tud adni az alapszó jelentéséhez. A származékszó és az alapszó különbözete lesz az a bizonyos jelentésmozzanat, amit a képzőnek, a képző jelentésének tulajdonítunk. Az irradiáció, az alapszó-besugárzás felfogása értelmében, – maga a fogalom elsősorban a képzők poliszémiájának a magyarázataként jött létre – azt a tényt, hogy egy képző a konkrét esetben milyen jelentésben fordul elő, nagymértékben befolyásolja magának az alapszónak a jelentése. Az alapszó és a származékszó jelentése között szelektív korlátozás lép fel, mivel az alapszó nem a teljes jelentését sugározza bele a képzőn keresztül a származékszóba. Az alapszó bizonyos szemantikai jelölője meghatározza, hogy a származékszó milyen szemantikai markerrel rendelkezhet. A gyakorlatban viszont nehéz, olykor lehetetlen eldönteni az alapszó ismeretében, hogy az adott esetben a származékszó az alapszónak melyik markerét használja fel. Amíg viszont ezek a markerek nem meghatározhatók, továbbra is azt a korábban már ismert tényt erősítjük meg, hogy a képző valamilyen irányban módosítja az alapszó jelentését.

Berrár az irradiáció fogalmát a képzett szó szintagmával való egyenértékűségével magyarázza, miszerint az alapszó és a származékszó jelentésében mutató szelektív korlátozás nem másból, mint a képzett szó alapjában álló szintagma két tagja közötti kapcsolatból ered. Annak hátterében, hogy az újonnan képzett származékszóban mind a beszélő, mind a hallgató egyaránt be tudja azonosítani a képző jelentését, a képző szintaktikai szintagmarövidítő szerepe áll. A szintagma nemcsak a képzést teszi lehetővé, de továbbra is megmarad vele a memoriális kapcsolat. Nagy Ferenc is a mondatot tartja elsődlegesnek a képzett

szóval szemben, s a lexikális származékszavakat belőlük transzformálható egységeknek tartja (Nagy 1969: 329-330). Nagy a képzés motiváltsága alatt azt érti, hogy a képzésben résztvevő tagok elemezhetők, feldarabolhatók, mivel a két szó azonos töre megy vissza, s mivel tövük alakja és jelentése azonos. Az elemezhetőség alatt a szintagmatikus szerkezettel vagy a mondattal való feloldhatóságot érti.

A poliszémia szerves velejárója bármely nyelv lexikai készletének, poliszémikus a lexikai egységek döntő többsége, de számolnunk kell a képzők poliszémiájával is. Mind a genetikailag egymástól távol álló nyelvek, mind a rokon nyelvek (Stati 1978) azt támasztják alá, hogy egy poliszémikus lexéma, legyen szó bármely nyelvről, egyetlen célnyelvben sem találja meg ekvivalens alakjait, ugyanazokkal a jelentésekkel, ugyanazon stilisztikai árnyalatokkal. A többjelentésű szavak esetében a motiváció csak az egyes jelentésekhez társul, a motivációs kapcsolat nem vonja maga után, hogy a szóbokorhoz tartozó valamennyi tag között motivációs kapcsolat áll fenn. Mivel egy képző is lehet poliszémikus, azt a deriválandó szó határozza meg, hogy a többféle jelentés kifejezésére alkalmas szemantikájából éppen melyik érvényesül. Lehet egy fő azonos, de a hozzájáruló formánsok hozta jelentés már nem nevezhető motiváltnak. Egy szó használata és motiváltsága között kölcsönös és fordított viszony áll fenn (Ginzburg 1979).

Vizsgálatunk, elemzésünk tárgya az *-ese* és az *-ense* képzővel formált denominális olasz melléknevek és azok magyar fordításai. A képző motivációs alapja minden esetben főnév. A többi lexikális kategóriával összevetve a főnév az a lexikális kategória, amelyre magasabb fokban jellemző a szemantikai jegyekkel való ellátottság, és az ezzel együtt járó magasabb fokú kapcsolódó képesség. Ez nem jelenti ugyanakkor, hogy esetükben minden lehetséges kapcsolat realizálódik is (D'Addio 1972).

Az *-ese*, *-ense* szuffixumok – az utóbbi jóval ritkábban előforduló morféma – latin töből átöröklött képzők, a latin *-ens/is*, ill. a vulgáris latinban meglévő *-esis* képző továbbvivői. Ezzel a képzővel formálódnak azok a melléknevek, amelyek valamihez – elsődlegesen egy helyhez, egy néphez – való tartozást fejeznek ki.

Az *-ese* képzővel tehát elsősorban egy hely, egy város, egy tartomány lakóinak a megnevezésére szolgáló lexémákat formáltak (*nomi di abitanti*), és a képzőnek ez a funkciója hosszú ideig meg is maradt (*milanese, bolognese, calabrese, catanese, torinese, abruzzese, veronese, pavese, messinese*). Ehhez jött még a népnemek jelölése (*ungherese, francese, inglese, bavarese*). Ezen kívül nem nagyon beszélhetünk elterjedtségről.

Dardano (1978) az *-ese* olasz képzőt csak azon származékszavaknál tünteti fel, amelyek alapszava földrajzi és/vagy csillagászati név. Robert Hall Jr. (Hall 1971:280) az *-ese* képzőnek sok melléknévben, de néhány főnévben is, a birtoklást, az eredetet, a valamivel való jellemzést, a valamihez való tartozást kifejező értelmét látja meg („*avente..., caratterizzato da ..., originario di...*”).

A nagy Zingarelli szótár (1998) megjelölése szerint a latin eredetű -ese és hozzá hasonlóan az -ense képző, amely egyaránt alkalmas főnevek és melléknevek képzésére, jelöli a földrajzi egységekhez úgymint *tartományhoz, városhoz való tartozást, nemzetiséget, hogy valaki valamely városnak a lakója de jelöl polgári állapott, minőséget, sajátosságot, nemesi címet, rangot (stato, qualità, titolo nobiliare)*. Hasonló értelmezést találunk S. Battaglia (1954) nyelvtanában is.

Vannak olyan vonatkozást kifejező egységek az olasz nyelvben (D'Addio 1969), amelyek szintaktikailag a *di/da* prepozíció segítségével alkotott szintagmákból eredeztethetők. Az így formált szintagmákból szuffixummal létrehozott morfológiai egységeket, amelyek a mondatban a melléknév által általában felvállalt funkciók ellátására képesek, relációt kifejező, Uzonyi (1986) terminológiájával, viszonyjelölő mellékneveknek nevezzük, abból következően, hogy a jelzett képzők egy relációt kifejező szintagmából alkottak azonos szintaktikai tartalmú melléknevet:

<i>industria della Francia</i>	→	<i>industria francese</i>
<i>Franciaország(nak az)ipara</i>	→	<i>francia ipar</i>
<i>vini del Piemonte</i>	→	<i>vini piemontesi</i>
<i>Piemontban termő borok</i>	→	<i>piemonti borok</i>
<i>la circolazione sulla strada</i>	→	<i>circolazione stradale</i>
<i>la campagna per il presidente</i>	→	<i>la campagna presidenziale</i>
<i>la campagna del presidente</i>	→	<i>la campagna presidenziale</i>
<i>scontri nelle strade</i>	→	<i>scontri stradali</i>
<i>passeggiata sulla luna</i>	→	<i>passeggiata lunare</i>
<i>creme per l'estate</i>	→	<i>creme estive</i>
<i>rete delle ferrovie</i>	→	<i>rete ferroviarie</i>
<i>situazione delle finanze</i>	→	<i>situazione finanziaria</i>

D'Addio (1971) kiáll amellett, hogy a kétféle szerkezet, a névszói szintagma (NP) és a szuffixummal alkotott származékszó egy és ugyanazon gondolat két különböző megfogalmazása. Egyetlen mélyszerkezeti struktúra két különböző felszíni kimenete. Egy mélyszerkezet nemcsak egyetlen felszíni szerkezettel rendelkezhet, amelyek, olykor, különböző jelentésárnyalattal is bírhatnak. Ez a két szerkezet közötti szemantikai azonosság segít az egyes szuffixumok értékének a felmutatásában.

A viszonyjelölő melléknevek funkciója, hogy pontosítsák azt a főnevet, amelyhez járulnak, miközben fogalmi és szintaktikai viszonyt rögzítenek. Ez a viszony a két tag jelentése és a szintaktikai funkciók kombinációjából ered, és nagyon sokféle variációja lehet, többek között jelölhet eredetet is.

Vizsgáljuk tehát a gyakorisági szótárban rögzített -ese, -ense képzős melléknévi származékszavakat, s azok magyar megfelelőit. Vizsgálatunk leíró jellegű, csak a megvalósult eseteket veszi számba, s nem foglalkozik a lehetséges esetekkel. A korpusz ilyenén körülhatárolásához azért kellett folyamodnunk, mert a képző

produktivitása, gyakorisága végtelen számú példák felsorolását teszi lehetővé, ami ugyanakkor érdemben nem árnyalja a lexikai egységek eme csoportjáról kialakítható képet.

Valamennyi melléknevet névszói szintagmákba szerkesztettük, hiszen a denominális derivátumok, különösképpen a vonatkozás kifejezését felvállaló melléknevek konkrét jelentése kontextus nélkül nem értelmezhető, vagy nem értelmezhető jól. (Kiefer 1998: 238) ezt nevezi a jelentés aluldetermináltságának.

Motiváltság szempontjából a vizsgált korpusz melléknevei több csoportra oszthatók:

I. A legnépesebb csoportot azok a származékszavak alkotják, amelyek alapján tulajdonnév, egy országnak egy államnak a megnevezése áll. Az így kialakult melléknevek jelölik az adott országhoz tartozó egyént, annak állampolgárságát (főnevesült funkcióban), s mindazt, ami az országgal, annak népével kapcsolatos, attól függően, mely főnevekkel alkot szószerkezetet (*lingua, storia, letteratura, confine, stato, territorio, industria, agricoltura, popolazione*). Társul minden olyan főnévvel, ami jellemezheti az adott országot, s vonatkozhat az adott ország tárgyi valóságára:

<i>Ungheria</i>	→	<i>ungherese</i>	<i>popolazione ungherese</i>	'magyar lakosság'
<i>Finlandia</i>	→	<i>finlandese</i>	<i>lingua finlandese</i>	'finn nyelv'
<i>Irlanda</i>	→	<i>irlandese</i>	<i>cantanti irlandese</i>	'ír énekesek'
<i>Francia</i>	→	<i>francese</i>	<i>vini francesi</i>	'francia borok'
<i>Norvegia</i>	→	<i>norvegese</i>	<i>coste norvegesi</i>	'norvég partok'

Ezeknek a lexémáknak a végén végbemehetnek morfofonológiai változások, lehet rendhagyó a képzés, létrejöhetnek olyan alakok, mint *Svezia* → *svedese*; *Danimarca* → *danese*; *Inghilterra* → *inglese*; *Portogallo* → *portoghese*.

A képzett szavak többszófajúak, főnévi és melléknévi alakjuk egyforma. Egy ország nevének megváltoztatására, vagy újak kialakítására ritkán, csak a történelmi eseményekkel kapcsolatban kerül sor, ezért ezen melléknevek száma a tárgyi valóság által behatárolt. A magyarban a megfeleltetés a kettős szófajiságú népnemekkel történik. Az országnevek sajátos kölcsönviszonyban állnak a népnemekkel: lehetnek népnévből eredő származékok vagy szóösszetételek, de lehet az országnév elsődleges, s ebből formálható a népnév.

II. A második nagycsoport alapszava is tulajdonnév, egy város megnevezése, s az így kapott új lexikai egység jelöli a város, a megnevezett lakott település lakosságának az elnevezését (*Milano* — *milanese*, *Messina* — *messinese*, *London* — *londinese*, *Torino* — *torinese*, *Genova* — *genovese*, *Verona* — *veronese*), de ekkor már a melléknevek főnevesült alakjaival állunk szemben. Mint melléknév viszont, amely tagja lehet egy névszói szintagmának, jelöli az adott városra jellemző, az adott városhoz tartozó tárgyi valóságot: *dialetto torinese* 'torinói dialektus', *scuola*

praghese 'prágai iskola', *valzer viennese* 'bécsi keringő', *strada barese* 'Bari egyik utcája' (**bari-i utca*).

A magyar fordítás kizárólagosan az *-i* képzőt használja a városnévből, településnévből képzett melléknevekben, bizonyos hangtani megkötésekkel (a 'bari' esetében – lásd Kiefer 1998: 238).

III. A harmadik csoport bázisszavai, motivációs alapja a szigetet, tartományt megnevező lexikai egységek: *montagne abruzzesi* 'abruzzói hegyek', *valli tirolesi* 'tirolai völgyek', *coste calabresi* 'kalábriai partok'.

Az *-ese* képző minden vizsgált esetben megfeleltethető az *-i* magyar melléknévképzőnek. Alapvetően e fenti három csoportban a legproduktívabb az *-ese* vizsgált képzőnk, de elkülöníthető még több kisszámú alcsoport is.

IV. A negyedik csoportba a kisebb társadalmi csoportosulásokhoz való tartozás kifejezését jelölő *-ese/-ense* képzős származékszavakat soroljuk, ahol új lexémák kialakulására nem találunk példát. Három, a középkorban fontos terminológia alakult ezzel a képzővel, mindhárom azonos szemantikai fogalomkörhöz tartozik. A középkori lovagkultúra fontos lexémája volt a *borghese* (abitante di borgo) – 'polgári nagyobb település lakója', *cortese* (colui che abita alla corte, che è della corte) – 'udvari, királyi udvarhoz tartozó', *forese* (di fuori città, di campagna) – 'városon kívüli': *mentalità borghese* 'polgári gondolkodásmód', *donne cortese* 'udvarias nők', *accoglienze cortesi* 'udvarias, előzékeny fogadtatás', *eloquenza forense* 'jogászi (bírószágon használatos) ékesszólás', *vita castrense* 'tábori élet', *ludi circensi* 'cirkuszi játékok'.

A magyar fordításban preferált, de nem kizárólagos az *-i* képző. Megjelenik a viszonyjelölésre használatos másik leggyakoribb képző, az *-s* képző.

V. Az ötödik csoportba soroltak alapszava lehetséges a helyet vagy időt kifejező szó, s az így kialakult derivátumok jelölik az adott helyhez tartozót, az adott időre vonatkozót: *lana maggese* 'májusi (májusban nyírt) gypjú', *rose maggesi* 'májusi rózsák', *funghi pratensi* 'mezei gombák', *piante/colture ortensi* 'kerti növények'.

A fordítás minden esetben megformálható *-i* képzős melléknévvvel.

VI. A hatodik csoportba sorolt származékszavakban az egyházi rendekhez való tartozás kifejezésére hívatott az *-ese/-ense* képző. Az így kapott derivátumok névszói szintagmákba való kapcsolásakor erős szemantikai restrikciónak kell számolnunk: *monaco cistercense* 'cisztercita rendi szerzetes', 'cisztercita rendi kolostor', *ordine camaldolese* 'kamalduli (bencés) rend', *regola cluniacense* 'cluny (bencés) rend', *chiesa valdese* 'valdens (evangelista) templom', *movimento valdese* 'valdens mozgalom'.

A magyar fordítás minden esetben megfogalmazható a rend megnevezését adó szóval (*cisztercita*, *kamalduli*, *valdens*) de azonos értékkel bír a *rend* szó vagy annak képzős alakjának *rendi* beékelésével alkotott explicitált forma.

Hasonló rendszer szerint alakultak még a *palese*, *marchese*, *pavese* lexémák (Rohlf 1969:439, Tekavčić 1972: 102-103). Külön csoportba vonható a *palese* lexéma, amely melléknévi értelemben is előfordul: *errore palese* 'nyilvánvaló hiba', *fatti palesi* 'közismert, nyilvánvaló tények'. Ezek fordítása is képzett szóval történik, de a deriváció nem az eddig alkalmazott, vonatkozást kifejező *-i* képzővel történik.

Irodalomjegyzék:

- BATTAGLIA, S., PERNICONE, V.: *La grammatica italiana*, Loescher-Chiantore, Torino, 1954.
- BERRÁR, J.: A képző funkciójáról vallott felfogások fejlődése a magyar szakirodalomban. In: *ÁNyT*, V, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967, 69-78.
- BRINKER, H. J.: L'aggettivo di relazione nell'italiano moderno, In: *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*, (a cura di) M. Medici, e A. Sangregorio, Atti SLI 7, Bulzoni, Roma, 1974, vol. I. 5-19.
- D'ADDIO, W.: Per una sintassi della derivazione in italiano, In: *La sintassi, Atti del III Convegno di studi della SLI*. Roma, 1969, 261-291.
- D'ADDIO, W.: Suffissi derivati aggettivali dell'italiano: analisi semantica, In: *Grammatica trasformativa italiana. Atti del Convegno internazionale di studi della SLI* (a cura di) M. Medici e R. Simone, Roma, 1971, 163-175.
- D'ADDIO, W.: Su alcune modalità di suffissazione in italiano, In: *La grammatica. La lessicologia*, (a cura di) F. Agostini, R. Simone, U. Vignuzzo, Bulzoni, Roma, 1972, 99-106.
- DARDANO, M.: *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*. Bulzoni, Roma, 1978.
- Flessioni, rime, anagrammi: l'italiano in scatola di montaggio. (a cura di) D. Ratti e altri, Zanichelli, Bologna, 1992.
- GINZBURG, E. L.: *Szlovoobrazovanyije i sintakszisz*, Izd-vo «Nauka», Moszkva, 1979. (ГИНЗБУРГ, Е. Л.: Словообразование и синтаксис, Изд-во „Наука”, Москва, 1979.)
- HALL, Jr. ROBERT, A.: *La struttura dell'italiano*, Armando Armando, Roma, 1971.
- É KISS, K.-KIEFER, F.-SIPTÁR, P.: *Új magyar nyelvtan*, Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
- KUBRIJKOVA, E. Sz.: *Tipü jazikovüh znacsenyij. Szemantika proizvodnogo szlova*, Izd-vo «Nauka», Moszkva, 1981. (КУБРИКОВА, Е. С.: Типы языковых значений. Семантика производного слова, Изд-во „Наука”, Москва, 1981.)
- NACY, F.: A lexikális szóképzés. In: *ÁNyT*, VI, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1969, 329-357.
- ROHLFS, G.: *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, Einaudi, Torino, 1969.
- SALVI, G.-VANELLI, L.: *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1992, 200-209.
- SERIANNI, L.: *Grammatica italiana*, UTET, Torino, 1996, 633-649.
- J. SOLTÉSZ, K.: A tulajdonnév funkciója és jelentése, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.
- STATI, S.: *Manuale di semantica descrittiva*, Liguori Editore, Napoli, 1978, 288-292.
- TEKAVČIĆ, P.: *Grammatica storica dell'italiano Vol. III: Lessico*, il Mulino, Bologna, 1972.
- ULUHANOV, I. Sz.: *Szlovoobrazovatel'naja szemantika v russzkom jazike i principü jejo opiszanyija*, Izd-vo «Nauka» Moszkva, 1977.

- (УЛУХАНОВ, И. С.: Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания, Изд-во „Наука”, Москва, 1977.)
- UZONYI, P.: A mai orosz nyelv denominális viszonyjelölő mellékneveinek képzése. Kandidátusi értekezés, Debrecen, KLTE, 1986.
- Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli, Zanichelli, Bologna, 1998.
- ZSIRAI, M.: Alapszó-besugárzás a magyarban, MNy., XLI., (1945) 1-11.

VIII.

NYELVPEDAGÓGIA I.

Nyelvtanárok együttműködési formái és lehetőségei közös nyelvi csoportok esetén

1. Bevezetés

Előadásomban szeretném felvázolni a Kodolányi János Főiskolán megkezdett empirikus kutatómunkám eddigi eredményeit.

Mindennapi munkám során a Kodolányi János Főiskola Lektorátusán, tanfolyamokon, korábbi munkahelyemen, a Balatonalmádi Magyar-Angol Tannyelvű Gimnáziumban rendszeresen szembesültem és szembesülök azzal az oktatási helyzettel, hogy nyelvi csoportjaimat nem kizárólag én oktatom, hanem egy-két, vagy akár négy-öt kollégával közösen tanítunk. Az együttműködésnek (vagy együtt *nem* működésnek) számos formája van, az intézményi közeg, adottságok és igények, a kollegák hozzáállása és személyisége, s még számos egyéb tényező függvényében. Tapasztalatom az volt, hogy bár a tananyag és a csoportot érintő egyéb témák valamilyen szinten mindig kooperatív formában konzultáció témáját képezték a kollegák között, mégis kevésbé törekedtek arra, hogy igazi csapatmunka jöjjön létre. Kézenfekvőnek tűnt számomra, hogy ha több személy törekszik ugyanarra a célra (azaz arra, hogy a hallgatók minél tökéletesebben elsajátítsák a célnyelvet), munkájuk összessége több (vagy akár kevesebb) lehet, mint ha ugyanezt a célt egy személy próbálná elérni. Hiszen többnyire igaz az a tétel, miszerint az egész több, mint a részek összege.

Miben különböznek hát ezen együttműködési formák módszereiket, eredményeiket és lehetőségeiket tekintve az egyéni tanítástól? A legizgalmasabb kérdés számomra az volt, hogyan élik át mindezeket az érintettek, a hallgatók és a tanárok. Mennyire vannak tudatában, hogy több ponton különbségek adódhatnak, mennyire használják ki ezt a lehetőséget, illetve próbálják kiküszöbölni a hátrányokat? Esetleg úgy látják, nincs is jelentősége annak, hogy egy vagy több tanárunk van, illetve egyedül vagy többen oktatják ugyanazt a csoportot? Úgy tűnt, ezzel a kérdéssel ilyen „felhasználói” szempontból még kevésbé foglalkoztak, a szakirodalom – mely kevésbé terjedelmes illetve hozzáférhető e témában – inkább elméleti vagy szervezési szempontból közelít a témához.

Minthogy célkitűzésem gyakorlatias volt, a mindennapokban tapasztalható reakciók felmérése és elemzése az alkalmazott módszerek hatékonyabbá tételének szándékával, nem célom ezen dolgozat keretein belül sem olyan elméleti kérdés részletes tárgyalása, mely rögtön a kutatás kezdetén felmerült: az adott szituációkban alkalmazott együttműködési formák a team-tanítás, a kooperatív tanítás vagy egyéb formák keretei között definiálhatók. A szakirodalom és a módszertant oktató kollégák nézetei egyaránt megoszlanak e kérdésben, a szakirodalmi források egy része a hasonló oktatási formákat team-tanításként kezeli (annak ellenére, hogy például az oktatók együttes részvétele az órákon csak elvétve fordul elő). A továbbiakban a kooperatív tanítás kifejezést használom az általam

vizsgált munkaformára, vagyis amikor egy adott csoport heti 6-30 nyelvi óráját 2-6 tanár oktatja.

A vélemények felmérése kérdőívek illetve interjúk formájában történt, órai megfigyelésekkel, hospitálásokkal kiegészítve. Mindenekelőtt meghatároztam, mely területeken tapasztalható valószínűleg eltérés az egyéni illetve kooperatív tanításnál, és ezek közül melyekben tudok megvalósítható konstruktív fejlesztő javaslatokat tenni. Így körvonalazódtak a kérdőívek vázát alkotó kérdéscsoportok.

A hallgatói kérdőívénél:

1. a hallgató által tapasztalt munkaforma (oktatók száma, óraszám stb.),
2. a hallgató által ideálisnak tartott forma,
3. a tananyag oktatók közti felosztása,
4. a számonkérés módja,
5. az anyag elsajátításának módszerei,
6. feedback,
7. motivációs faktorok és hatékonyság,
8. oktatói módszerek – tanulói stílusok megfelelése, kölcsönhatása,
9. a csoport mennyiben érzékeli, illetőleg igényli az együttműködést a tanárok részéről,
10. nyílt végű, saját szempontoknak teret adó összegző kérdés.

A tanári kérdőív kérdéscsoportjai:

11. tapasztalatok a team-tanítás, kooperatív tanítás terén,
12. véleménye, ideális képe e formákról,
13. a kooperáció formái, területei,
14. a kooperatív tanítás és a forrásanyag összefüggése,
15. a team tagság összetétele, viszonya,
16. a hallgatókra gyakorolt hatás,
17. nyílt végű, saját véleménynek teret adó összegző kérdés.

2. A végzett kutatási munka

Mivel e dolgozat célja inkább a lehetséges fejlesztési, kutatási irányokat mutatni, mint részleteiben elemezni a kérdőívre adott válaszok minden aspektusát, a következőkben az eredmények összefoglalása következik, utalással a kérdőívek releváns kérdéseire, s rámutatva a kiterjesztés lehetséges irányaira is.

A felmérés céljai:

- a hallgatói és oktatói vélemények felmérése a kooperatív tanítással kapcsolatban,

- felmérni az adott oktatási forma hatását az oktatási és a tanulási módszerekre,
- az eredmények alapján javaslatok a továbbfejlesztésre,
- erősíteni a tanulással illetve tanítással kapcsolatos tudatosságot,
- növelni a kommunikációt a tanárok között, tanár-diák viszonylatban, sőt a hallgatók között is.

Eredményei:

A fenti célkitűzéseket megvalósítottuk. A téma élénk vitákat váltott ki a kollégák körében, sőt az osztálytermekben is. A diákok többsége értékelte a lehetőséget, hogy véleményt alkothat, melyre odafigyelnek. A tanárok számára a módszerek megismerése a professzionális fejlődést segíti, a pozitív visszajelzések a használt módszerekkel kapcsolatban megerősítést jelentenek.

Módszere: kérdőívek (hallgatók illetve oktatók számára külön), interjúk, hospitálások.

A hallgatói kérdőíveket a Kodolányi János Főiskola Lektorátusán az angol illetve a német nyelvet tanuló 1-3. évfolyamos, idegenforgalom és gazdálkodás szakos hallgatók (95 fő), a Külkereskedelmi Főiskola egy volt diákja, és felnőtt nyelviskolai tanfolyami hallgatók (4 fő) töltötték ki. A tanári kérdőíveket a Kodolányi János Főiskola Lektorátusának dolgozói, a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola angol tanszékének néhány oktatója, valamint nyelviskolai tanárok juttatták vissza, az interjúk a KJF Lektorátusán készültek (11 fővel).

A vizsgált együttműködési formák:

Főiskolai lektorátusi csoportok: heti 3 alkalommal 1,5 óra 2 tanárral (4+2 óra),
heti 4 alkalommal 1,5 óra 2 tanárral (4+4 óra).

Többféle óraszervezést láttunk:

- a) A két oktató ugyanazt a könyvet dolgozza fel törzsanyagként. A folyamatos haladás érdekében az egyes egységeket (unit/lesson) kisebb egységekre osztva (a könyv beosztásának megfelelően, például grammar-use, vocabulary stb.) egymás között megegyezve beosztják. Az egyes unitok ill. nagyobb egységek végén közös záró dolgozat van, tekintet nélkül arra, ki adta le az egyes részeket, közben a folyamatos számonkérést mindenki a saját maga által leadottakra végzi. A módszer biztosítja a nyelv fokozatos, folyamatos felépítését, lehetőséget ad a hallgatóknak, hogy a másik tanártól is információhoz jussanak. Állandó konzultációt és együttműködést feltételez, ezért igen időigényes. Előnye, hogy megegyezés alapján a nyelvtan, szókincs, készségfejlesztés területén is van alkalma működni a tanároknak, mivel a tankönyvi egységek/unitok struk-

túrájában rendszeresen ugyanazokat az elemeket találhatjuk, ezeket felváltva oszthatják be maguk között, figyelembe véve az egyéni preferenciáikat is.

- b) A két oktató ugyanazt a könyvet dolgozza fel törzsanyagként. Mindegyikük egy teljes leckét/unitot dolgoz fel, míg partnerük a következőt, tehát kb. egy ütemben, leckénként „keresztelve” haladnak. Ennél a módszernél többségükben csak a saját anyagukra tesztelnek. A kezdeti tankönyvegyeztetés és beosztás után kevesebb kommunikációt igényel, s az inkább az egyes tanulók fejlődésére ill. problémáira irányul. E módszer hallatán kétségek merültek fel néhány kollégában, miszerint a legtöbb kurzuskönyv fokozatosan építkezik a nyelvtan, szókincs, készségek fejlesztése szempontjából, ezért nehezen képzelhető el, hogy egy-egy egység „átugrásával”, még ha ez időleges is, folyamatosan lehet haladni. Ezt a problémát a megfelelő felépítésű és tagolású kurzuskönyv megválasztásával és beosztásával, összehangolt haladással lehet kiküszöbölni, és úgy tűnik, a hallgatóknak nem okoz gondot ez a forma, körülbelül egynegyedük ideálisnak tartja.
- c) A két tanár teljesen elkülönül a leadott anyag tekintetében. Elsősorban a nyelvvizsgára felkészítő csoportokban az írásbeli illetve a szóbeli részek oktatását osztják be így. Általános a külön tankönyv használata, a kizárólag saját leadott anyagra történő tesztelés. Erre a formára a részletes kifejtésben még bővebben visszatérünk.

Nyelvtanfolyamok:

- a) Heti 30 óra, azaz napi 6 óra, 3 oktatóval (12+12+6).
Egy tankönyvben folyamatosan haladnak az oktatók, napi kapcsolatban állva mennek tovább az előző által befejezett leckétől. A dolgozatokat az egész leadott anyagra íratják, tekintet nélkül arra, ki adta le. A szervezés kevésbé időigényes, ám nagy rugalmasságot követel állandóan egyik napról a másikra készülni, ha igazán hatékonyan akarnak működni, a teljes (mások által leadott) anyag részletes ismeretét erőteljesen megköveteli. Ennek megfelelően részletes dokumentációra van szükség, a haladási napló és a kiadott segédanyagok (handout-ok) hozzáférhetővé tételére az összes kolléga számára.
- b) Heti 20 óra, azaz napi 4 óra, 2 oktatóval (12+8), hasonló felépítésű.

Kéttannyelvű gimnázium:

Heti 20 óra, 10 óra egy felelős csoportvezetővel, a többi másik 3-4 tanárral, köztük 1 vagy 2 anyanyelvi oktatóval. Itt meghatározott tankönyvet használ több párhuzamos csoport, s haladásuk össze van hangolva, hetente közös haladási teszttel mérik a fejlődést. A csoport menetrendjét a csoportvezető határozza meg, a következő hétre a nála tanítóknak minden egyes órájára

beosztja a törzsanyagot, általában a kiegészítőket is megbeszéli. A közös tesztek mellett általában a csoportvezető tesztel a kisebb témákra is.

3. A felmérés eredményeinek összegzése

Összességében a tanárok 80%-a és a hallgatók 75%-a a több tanárral való tanulást tartja előnyösebbnek, 21%-uk egy tanárral hatékonyabbnak tartaná a csoport munkáját, és 4% tanártól függőnek látja a hatékonyságot, nem alkot általános ítéletet.

Ezen összefoglalás a kifejtendő kérdések alapján kibontakozó legfontosabb szempontok alapján építkezik, s mivel az indoklásban nem mindenki fejtette ki részletesen a véleményét, a hallgatói számadatok itt főként a tendenciák arányát mutatják. Ugyanakkor a hallgatói kérdőív megfelelő kérdéseinek százalékos adataival támasztom alá az egyes pontokat.

A kifejtett indoklásban tehát a kooperatív tanítás mellett a hallgatók legfőbb érvei az alábbiak voltak.

- a) 24 hallgató emelte ki, hogy változatosabbak, színesebbek így az órák, ez a figyelem és az érdeklődés ébren tartását eredményezi, motivációs szempontból igen pozitív:

változatosabbak így az órák	84%
nem változatosabbak	12%
talán	4% szerint.

A tanárok hasonlóképpen a kooperatív tanítás egyik legfontosabb előnyének ítélik a változatosságot a diákok és a tanárok szemszögéből egyaránt.

- b) Ugyanilyen fontosnak tartják a hallgatók, hogy a magyarázatok sokoldalúsága, a tanítási stílusok, módszerek különbözősége lehetővé teszi, hogy „mindenki megtalálja a neki valót” (ahogy egy diák írta) (23 fő).

A kérdőívből kiderül, hogy 45%-uk úgy érzi, ha két oktató magyaráz el egy adott (nyelvtani) anyagot, jobban megértik, illetve jobban rögzül – segíthet egy másfajta megközelítés, 40% úgy látja, nincs jelentősége, hányan mondják el, kétséges esetben maguk fordulnak esetleg a másik tanárhoz, kihasználva a más nézőpont adta előnyöket. Csak 15% érzi, hogy zavaró lehet más módon viszonthallani a dolgokat. Megjegyzésként felmerült, hogy alapszinten, illetve „első hallásra” jobb, ha egy tanár vezeti be a témát, majd később a második megközelítés elmélyültebb megértést, erősebb rögzítést hozhat. Kollégáink között volt olyan vélemény, hogy zavaró lehet a több felvezetés – úgy tűnik, a hallgatók inkább több esélyt látnak a megértésre.

A módszerekre vonatkozó kérdésekből kitűnt, hogy a hallgatóknak kb. 1/3 része érzi úgy, hogy az ő tanulási stílusának egyik oktatója módszerei szignifikánsan jobban megfelelnek, mint a többié, míg másik 1/3 nem érzékel jelentős eltérést, a harmadik harmad pedig éppen az eltérő aspektusokban találja meg saját stílusának optimális inspirációját.

Érdekes volt azonban összevetni ugyanazon csoport tagjainak véleményét arról, mennyiben különböznek oktatóik módszerei. Számos esetben voltak, akik ugyanazon két oktatót jelentősen eltérőnek, míg ugyanazon csoport más tagjai nem eltérőnek minősítették, a többiek bizonyos eltérő jellegzetességeket láttak. Saját hospitálási tapasztalataim ugyanezt támasztják alá: módszereik jellegében lényegileg azonos, stílusukban is hasonló tanárokat a hallgatók „nagyon eltérőnek” minősítettek. Úgy tűnik tehát, bizonyos elemek szignifikánsak egyes hallgatóknál, az abban érzékelt eltérés jelentősen befolyásolja számukra a tanítás jellegét (s feltehetően eredményességét). Ezen pontok mibenlétének meghatározására azonban egyelőre nem terjedhetett ki a vizsgálat.

- c) A harmadik fő megjegyzés arra vonatkozott, hogy – főleg a nyelvvizsgára készülő csoportoknál – az a legjobb, ha a szóbelire illetve írásbelire való felkészítés elkülönül oktatónként (14 fő). Többen megjegyezték, hogy van, aki esetleg a nyelvtant tudja jobban tanítani, van, aki a szóbeli részt.

A kollegák részéről is felmerült szempontként, hogy könnyebb és hatékonyabb a munkájuk, ha kedvelt részüket taníthatják. Nyilvánvalóan a munka során átfedések vannak, mindenesetre úgy tűnik, a nyelvtudás magasabb fokán, részben valószínűleg a vizsgarendszerek felépítése miatt, a felkészülés során a diákok célirányosabbnak érzik így haladásukat.

A válaszokból az tűnik ki, hogy a hallgatók 50%-a a tananyag felosztásának azt a változatát részesíti előnyben, hogy az anyag egységeit jellegüktől függően mindig ugyanaz az oktató tanítja (például: írásbeli-szóbeli, nyelvtan-szókincs), 25-25% a folyamatos haladást illetve az egy egység - egy oktató módszert preferálók aránya. Sajnos éppen itt, a hatékonyságra vonatkozó kérdésnél csak 30 egyértelműen értékelhető válasz született, de ezekből úgy tűnik, többségében mindenkinek „az tetszik, ami van”, a megszokott formát előnyösnek tartja, valamint hogy a kezdő csoportok a folyamatos felépítést részesítik előnyben.

- d) Többen említették a kooperatív tanítás előnyeként, hogy „több tanár többet tud”, „többet tanulunk tőlük”. A nyelvnek különböző használati módjait, stílusait, a kiejtés sokféleségét tapasztalhatják így a diákok. Az interjúk során felvetődött ezzel kapcsolatban a referencia-tanár kérdés, vagyis hogy az adott

nyelv egy bizonyos tanárhoz kötődik a tanulóban (többnyire az első oktatójához), a későbbiekben ő a „mérce” saját kompetenciája, kiejtése, stb. szempontjából. Mivel a vizsgált hallgatók javarésze már tanulta valahol a nyelvet, úgy tűnik, a „kettős minta” nem merült fel problémaként.

A többféle tankönyv használatát szintén a többlettudás útjának látják néhányan, a többség azonban (59%) hasznosnak találja, ha ugyanazt a tankönyvet használják törzsanyagként az oktatók. Így egységesebbnek tűnik az anyag, a feldolgozás, számonkérés menete és módja, s úgy érzik, a tanárok számára is követhetőbb, mit tudnak a hallgatók, összehangoltabb a munkájuk, és nem marad ki semmi. A haladás jobban érzékelhető, így erősebb az ösztönző ereje.

A hallgatók 27%-a szerint nincs nagy jelentősége, ugyanazt a tankönyvet használja-e a két tanár, a maradék 14% pedig – főként azokban a csoportokban, ahol az írásbelire és szóbelire való külön felkészítés folyik – a különböző tankönyveket részesíti előnyben.

- e) Újabb szempont volt az értékelés sokoldalúságának lehetősége. A hallgatók több tanártól realisabb, objektívebb képet kapnak tudásukról saját meglátásuk szerint is: 77% gondolja így. 21% érzi úgy, hogy oktatóinak értéktétele jelentősen eltér (ez ismét adódhat az írásbeli-szóbeli készségek elkülönült megnyilvánulásaiból), s mindössze két hallgató nyilatkozott úgy, hogy őt zavarja a visszajelzések sokrétősége.

Azok, akik az egy tanár - egy csoport verziót preferálják, leginkább azt látják előnynek, hogy ott a tanár és a diák jobban megismeri egymást, közvetlenebb a hangulat, a tanár jobban fel tudja mérni a tudásukat, s azt is, mit kéne tudniuk, folyamatosabb az oktatás, emiatt jobban is lehet haladni.

Ezeket a szempontokat megítélésem szerint kellő odafigyeléssel több tanár esetén is meg lehet valósítani. Itt a tanárok közti kommunikáció játszik kulcsszerepet.

Míg a tanár-diák kommunikációt 61%-ban jónak minősítették a hallgatók, a tanárok egymás közti kommunikációját 45%-ban érzik egyértelműen jónak, s 29% nem tudja egyértelműen megítélni. A maradék kevésbé sikeresnek, illetve hiányosnak érzi. Ezek a vélemények azt tükrözik, hogy a folyamatosság, a teljes kép iránti igény él a nyelvtanulóknál, és szeretnének valós teameket, együttműködő csapatokat érezni az oktatói oldalról.

Arra a kérdésre, hogy mekkora az a minimális óraszám, amelytől kezdve indokoltnak tartaná két vagy több tanár bevonását, a tanárok 80%-a a heti 8 órát választotta, bár a klasszikus team-tanítási módszer – több tanár részvétele az órán – is felmerült, tehát akár heti egy órát is hatékonyabbnak ítélt valaki egy tanárral. A hallgatók 46%-a már heti négy óra felett két oktatót látna szívesen, újabb 30%

hat órától, további 11% pedig 8 órától (azaz összesen 87% 8 óra felett). Néhányan felvetették, hogy a két tanár mellé még egy harmadik, anyanyelvi tanár is hasznos lenne. Úgy tűnik azonban, háromnál több tanárt kevés hallgató szeretne, és a tanárok sem látják általában sikeresnek a nagyobb létszámú teameket, illetve csak egy jól kézben tartott „beosztós” módszerrel tartják hatékonynak. A válaszadók 6%-a szerint bármekkora is az óraszám, egy tanárral működik csak igazán az oktatás.

4. Összefoglalás

Összegzőképpen elmondható, hogy a hallgatók pozitívan viszonyulnak a kooperatív tanításhoz, főként változatossága, a nyelv többoldalú megközelítése, saját teljesítményük reálisabb értékelésének lehetősége miatt. A folytonosság, a teljes kép iránti igény azonban bizonyos összehangoltságot, valódi csapatokat követel, és hatékony kommunikációt a tanítási-tanulási folyamat összes résztvevője között.

A tanárok is pozitívan állnak a módszerhez, kétségeik oka leginkább a felelősség megosztása, a tanári függetlenség elvesztése. Itt szintén a kommunikáció és a csapatszellemű gondolkodás segíthet, hogy javítsuk a teljesítményt.

Az óraszervezés tekintetében többféle megoldás lehet hatékony, a helyi lehetőségek és a felsorolt szempontok figyelembevételével kell megtalálnunk az ideális formát.

Irodalomjegyzék:

- AKIRA, Tajino: Native and non-native: what can they offer? In: *ELT Journal*, 54/2, 2000, 3-11.
- ANDERSON, L. W. (szerk.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- BÁTHORY Z.–FALUS I. (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- BÁTHORY Z.–GYARAKI F. F. (szerk.): *Pedagógiai kézikönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- BENNIN, H. E.–LEWANDOWSKI, E. M.: *Team Teaching Interpersonal Communication*. (paper presented at the Annual Meeting of the SSCA, Tampa, FL.) 1991.
- EHRLMAN, M. E.–DÖRNYEI Zoltán: *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. USA, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- OROSZ Sándor: *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem, Veszprém, 1995.

Egy nyelvi stratégiafejlesztő tréning első eredményei a Kodolányi János Főiskola Lektorátusán

1. Bevezetés

Valószínűleg nem a Kodolányi János Főiskola az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény ma Magyarországon, ahol nyelvet tanító tanárok – akár lektorátusokon, akár nyelvi tanszékeken dolgozók – aggodalommal tapasztalják, hogy változatlan mennyiségű és nehézségű anyagot az újabb és újabb hallgatók évről évre egyre hosszabb idő alatt, egyre nehezebben, egyre kevésbé hatékonyan sajátítanak el. Míg a kilencvenes évek elején csak néhány hallgatónál, elsősorban volt tapasztalható ez a jelenség, mostanra úgy tűnik, ez a probléma már a hallgatók tömegeit érinti. Az utóbbi egy-két évben számos olyan csoportban oktattak nyelvet a KJF Lektorátusa nyelvtanárai, ahol folyamatosan az volt az érzésük, hogy több hét, több hónap erőfeszítése ellenére a tanári munka hatékonysága, a hallgatók fejlődése minimális.

A lektorátus néhány munkatársa 1998 őszén megkísérelte kideríteni, mi állhat eme súlyos gondok háttérében. A más tanszékeken oktató kollégákkal, illetve a hallgatókkal történő elbeszélgetés során két tényre sikerült fényt deríteni: egyrészt a fent említett problémák nemcsak a lektorátuson dolgozó tanárok munkáját nehezítik meg, más tanszékek is hasonló tapasztalatokról számoltak be. Másrészt úgy tűnt, a hallgatók gyenge tanulási teljesítménye mögött nem a motiváció hiánya, még csak nem is az átlagosnál szerényebb képességek álltak, hanem a sikeres, hatékony tanulási stratégiák hiánya. Magyarán, hallgatóink jó része nem tudja, nem tanulta meg, hogyan tanulhat hatékonyan, hogyan birkózhat meg a főiskola által felállított, a középiskolától gyökeresen különböző követelményekkel. Jórészt, ahogy egyik hallgatónk fogalmazott „bolyongott a tanulnivalók erdejében, amint Ábel a rengetegben” útjelző táblák segítségével nélkül. A megkérdezett hallgatók elenyésző százaléka használt bármilyen módszert arra, hogy tanulási feladatát tudatosan megtervezze, idejével okosan gazdálkodjon, a feladat nehézségét reálisan felmérve önnön fejlődését figyelemmel kísérje, azt megfelelően értékelni tudja.

2. Lehetséges „gyógyír” a bajokra

Mindezen eredmények nyomán a lektorátus két munkatársa a német nyelvi, angol nyelvi, illetve a társadalom- és neveléstudományi tanszék néhány tanárával együtt egy hároméves programot dolgozott ki a főiskolai hallgatók edukatív kompetenciája fejlesztésére. A program, mely 1999 elején elnyerte a MKM támogatását, azt a célt tűzte ki maga elé, hogy áthidalja azt a szakadékot, amely a 90-es években a felsőoktatási intézményekbe tömegesen bekerülő, a tanulási feladatokkal rendkívül nehezen megbirkózó hallgatók és a velük szemben megfogalma-

zódó társadalmi elvárás között feszül. Néhány év múlva mostani első éveseink kilépnek az iskola falai közül a társadalomba, amely olyan cselekvésközpontú, individuális tudással felszerelkezett diplomásokat vár, akik felkészültek az egész életen át történő tanulásra (life-long learning), arra, hogy akár 5-7 évenként átképezzék őket. Ennek a kihívásnak nemcsak a Kodolányi János Főiskola, de a magyar felsőoktatás is csak úgy felelhet meg, ha egyrészt újraértelmezi saját tanulásfilozófiáját, másrészt kísérletet tesz arra, hogy a jövő magyar értelmiségét a jelenleginél jobban készítse fel a racionális viselkedéshez szükséges edukatív kompetenciák gyarapítására.

Programunk célja, hogy a főiskolai hallgatók – a nyelvtanár, illetve a nem-nyelvtanár szakos idegenforgalmi, kommunikáció és gazdálkodási szakos hallgatók edukatív kompetenciái a képzés egész ideje alatt folyamatosan fejlődjenek. A programban részt vevő oktatók illetve tanszékek a kompetenciákat három fő területen: a tanulási, az interperszonális (intézményi), és – csak a tanárszakos hallgatók esetében – a tanítási stratégiákban kívánják fejleszteni. A munka (egyelőre nem integrált) kiscsoportos tréningeken, középcsoportos gyakorlatokon és egyhetes iskolakutatások keretében folyik majd. A program négy lépcsőben kívánja megvalósítani céljait. Jelenleg az első, előkészítő szakasz végén tartunk, melyben a részt vevő oktatók – miután a fent említett kompetenciaterületeket felosztották maguk között – áttekintették saját területük hazai és nemzetközi szakirodalmát, kidolgozták a kísérlet konkrét menetrendjét, módszereit, és elkészítették a második szakasz tematikáit és az ehhez szükséges segédanyagokat.

Jómagam Szarvas Anett pszichológussal, a Társadalom- és Neveléstudományi tanszék munkatársával a tanulási stratégiák területét kutattam az elmúlt 12 hónapban. Célunk az volt, hogy olyan, a program második fázisában bevezetendő tréninget tervezzünk meg, amely a tanár- és nem tanárszakos hallgatók tanulási stratégiáit egyaránt hatékonyan fejlesztheti. Pszichológus kollégám az általános tanulási stratégiák, illetve azok pszichológiai hátterét, míg én a nyelvtanulási stratégiák fejleszthetőségének lehetőségeit kutattam. Együttműködésünk eredményeképp a program második, 2000 szeptemberében induló moduljában egy szabadon választható, nem-integrált stratégiatréninget kínálunk fel 2 féléven keresztül, heti 2 órában minden Kodolányis hallgatónak.

Kutatásaink meggyőztek bennünket arról, hogy a tanulási stratégiák fejlesztése hatalmas távlatokat nyithat meg hallgatóink eredményessége előmozdítása terén. Mára a tanulási stratégiák fejlesztésének hatalmas irodalma, számos biztató kísérleti eredménye áll rendelkezésünkre. Biztosak vagyunk abban, hogy egy jól megtervezett stratégia-fejlesztő tréning nemcsak a tanulási stratégiák, de a tanulásban sikertelen hallgatók személyiségének számos más, a kudarcért felelős területén is nagy segítséget nyújthat. A tanulási stratégiák oktatása fejlesztheti mindazon általános értelmi képességeket, melyek nélkül nincs hatékony tanulás. Motiválhat, növelheti az önbizalmat, segítheti a hallgatót önmaga megismerésében, hozzájá-

ruhát személyisége pozitív irányban történő megváltozásához azáltal, hogy tudatosabb, rendszerebb, önállóbb tanulóvá teheti a diákot. Mindenekelőtt azonban gyökeresen megváltoztathatja mind a tanárok, mind a tanulók elképzelését a biológiailag determinálnak tűnő, nem vagy kevésbé változtathatónak hitt képességről. A tanulási stratégiák alapját képező modern kognitív pszichológia ugyanis ma már úgy tartja: az eltérő teljesítményt produkáló tanulók nem mindig képességükben különböznek egymástól. A különböző teljesítmények inkább a tanulók eltérő információfeldolgozási stílusával magyarázhatóak. A tanulás tulajdonképpen információfeldolgozás, az ezt szabályzó folyamatok fejlettségén múlik, sikeres-e a tanulási folyamat. Egy jól átgondolt tanulási stratégia-tréning éppen ezeknek a szabályzó folyamatoknak a fejlesztését tűzi ki célul. Úgy tűnik tehát, hogy a képesség, mely helyett ma már helyesebb az információfeldolgozás hatékonyságáról (és fajtáiról) beszélni, stratégiák révén változtathatónak tekinthető (Szitó, 1987).

3. A kísérleti nyelvi stratégia-tréning résztvevői és tematikája

Kutatásaim során 1999 telén jutottam el abba a fázisba, melyben úgy éreztem, hogy még az első modul 2000 őszi indítása előtt szívesen kipróbálnám, vajon működik-e az elmélet a gyakorlatban. Kíváncsi voltam, vajon sikeres lehet-e egy nem integrált nyelvi stratégia-tréning, képesek lesznek-e a hallgatók egy ilyen kurzuson megszerzett ismereteket transzferálni és hatékonyan alkalmazni konkrét nyelvtanulási feladatokra?

Hogy kérdéseimre választ kaphassak, a 2000 februárjában induló félévben azoknak a hallgatóknak, akiket már legalább egy féléve tanítottam angolra, egy szabadon felvehető, heti 90 perces 13 héten át tartó nyelvtanulási stratégiafejlesztő tréninget hirdettem meg.

3.1. A résztvevőkről

A kurzus résztvevői III. évfolyamos idegenforgalom-szakos hallgatók közül kerültek ki, akik az angolt, mint második idegen nyelvet tanulják. Elsőévesként egy éven át a középiskolában már tanult német nyelvet oktatta nekik a Kodolányi János Főiskola Lektorátusa, majd másodéves korukban leadták a németet, és felvették az angol nyelvet, mivel szakjuk képesítési követelménye minimum két állami középfokú „C” típusú nyelvvizsga. A hallgatóknak a főiskolára történő felvételükkor semmilyen nyelvvizsgálója nem volt. Az angolt másodév elején teljesen kezdő szinten kezdték. Jelen félévben heti négy órában tanítom mindegyiküket. A kurzust 11 résztvevő végezte el.

3.2. A kurzus tematikájáról

A kurzus felépítésekor a R. Oxford által felállított nyelvi stratégia-osztályozást vettem alapul. Oxford szerint az eddig azonosított több tucat nyelvtanulási stratégia két nagy főcsoportba, 6 csoportba és további, számos alcsoportba osztható. Egy, a siker reményével induló tréningen célszerű azokra a stratégiaterületekre koncentrálni, amelyeken a kurzus elején a diagnosztikai célból elvégzett felmérés a legnagyobb hiányosságokat mutatta.

Oxford egy plasztikus hasonlattal élve úgy látja, hogy a nyelvtanulás egy színelőadáshoz hasonlítható, melyben a *rendező* rendkívül fontos szerepét az *indirekt stratégiák* játsszák. Ezek bátorítják, irányítják, bírálják és dicsérik a főszereplőt, egyszóval menedzselik az előadást. Könnyű belátni, hogy jó rendező nélkül nincs sikeres előadás. Az indirekt stratégiák körébe tartoznak a stresszt csökkentő, érzelmeket szabályozó *affektív*, a tanulók együttműködését segítő *szociális*, és a tanulási folyamatot szervezettebbé, tudatosabbá tevő *metakognitív* stratégiák. A képzeletbeli színdarabban a *színész* szerepét a direkt stratégiák játsszák, melyek közvetlenül formálják a beérkező információt. A *memóriastratégiák* az információ feldolgozásának, tárolásának és előhívásának, a *kognitív stratégiák* a nyelv megértésének, megfelelő használatának, a *kompenzációs stratégiák* pedig a hiányzó tudás okozta szakadék leleményes áthidalásának hatékonyságát kívánják növelni (Oxford, 1990).

A kurzus legelején a résztvevők kitöltötték az Oxford által összeállított strukturált kérdőívet, (SILL) ám a könnyen és gyorsan kiértékelhető teszt meglehetősen elnagyolt képet nyújtott a tekintetben, hogy a jelöltek mely stratégiákat használják már sikerrel, és melyek azok, amelyeket esetleg nem is ismernek. Ezért annak eldöntésekor, hogy mi kerüljön a kurzus tematikájába, a SILL eredményein kívül támaszkodtam a hallgatókkal kapcsolatos saját tapasztalataimra, illetve a résztvevők szóban megfogalmazott igényeire is.

A jelentkezők a kurzus indításakor két kérést fogalmaztak meg felém. Egyrészt szerettek volna olyan „trükköket” elsajátítani, amelyekkel könnyebbé tehető az angoltanulás. Másrészt segítséget kértek eljövendő angoltanulásuk sikeresebbé tételéhez, tekintve, hogy 2000 szeptemberétől egész tanévben kötelező szakmai gyakorlatukat végzik, és ez idő alatt a főiskola már nem biztosít számukra nyelvórát. A megszerzendő angol középfokú vizsgára tehát 2000 májusa után önállóan kell felkészülniük – és az ilyen jellegű tanulásban még kevés tapasztalattal rendelkeznek. Más szóval olyan stratégiatréninget láttak volna szívesen, mely nemcsak általánosan fejleszti a nyelvtanulási stratégiákat, hanem teszi ezt mindent az önálló tanulás fontosságára helyezett hangsúllyal.

Ennek megfelelően a résztvevőkkel egyetértésben a kurzus tematikáját *három* nagy szakaszra tagoltuk:

Az **első szakasz** első óráján szót ejtettünk a *tanulásról* – általában. A diákok nyelvén is érthető ismertetőt a tanulást elősegítő és gátló tényezőkről, a figyelem és az emlékezet működéséről, az információfeldolgozásáról a kurzus egyik jó előadói képességekkel bíró résztvevője vállalta. Gyakorlasképp néhány *figyelem-, és emlékezetfejlesztő gyakorlatot* végeztünk.

Második foglalkozásunkon megpróbáltuk felvázolni, *milyen is a sikeres nyelv-tanuló*. A Naiman-Stern-Fröhlich modell alapján számos állítást írtam kis papírdarabokra, és a hallgatók feladata az volt, hogy eldöntsék, vajon mely állítások származhatnak egy sikeres és melyek egy kevésbé sikeres nyelvtanulótól. A modell és a résztvevők elképzelései között a legnagyobb eltérés épp abban a kérdésben mutatkozott, mely a kurzus egyik súlyponti eleme volt: az *önállóság* szerepének megítélésében. A hallgatók egyértelműen úgy gondolták: a tanárfüggő nyelvtanuló sikeresebb, mint az önállóságra törekvő ellenpárja.

A *harmadik foglalkozás* célja volt meggyőzni őket arról, hogy ennek ellentéte is igaz lehet. Ez az óra a *metakognitív stratégiák* jegyében telt. A metakognitív stratégiák (a tudatos tervezés, a feladat végrehajtásának lekövetése (monitoring) és a végrehajtás sikerességének elbírálása (evaluation)), mint minden tanulási stratégia, csak a résztvevők hosszú időn át folytatott kitartó, szorgalmas munkája révén sajátíthatók el, vagy bírhatók változásra. Ezért minden hallgató *nyelvtanulási naplót* nyitott, melybe lejegyzésre került a metakognitív stratégiák négy hónapos fejlesztési programjának minden fontos lépése. Ez a program a következőképpen épült fel.

Először minden résztvevő kiválasztott a négy nyelvi készség közül egyet, melyben 2000. május végéig, a kurzus zárásáig fejlődni szeretne. Majd – egyelőre tanári segítséggel – egy, a fenti időpontra teljesíthető célt tűzött ki. Ehhez azért volt szükség tanári segítségre, mert a hallgatók nem nagy gyakorlattal rendelkeztek ezen a téren, előfordult, hogy a problémát jelölték meg célként. Ezek után – igény szerint – tanári segítséggel megtervezték a célhoz vezető utat. Minden héten két alkalmat különítettek el a cél elérését elősegítendő gyakorlásra. Önálló munka keretében mindenki keresett olyan számára érdekesítő, élvezetes és szintjének megfelelő feladatokat, melyeket szívesen végzett el.

Kérésre a nyelvtanulási naplóba nemcsak azt jegyezték fel, hogy melyik héten melyik feladatra került sor, hanem a feladat végrehajtásának sikerességét is meg kellett ítélniük. Ezen kívül minden, a feladattal vagy az órai angoltanulással kapcsolatos észrevételt és érzelmet is le kellett jegyezni a naplóba. Erre azért volt szükség, mert a kurzus résztvevőinek 80%-a a sikertelenségek miatt stresszel, önbizalomhiánnyal küzdött az angoltanulás és a nyelv használata során. A feladatok elvégzésével kapcsolatos érzések feltárásától reméltük a gátlások felszabadítását, a félelmektől való megszabadulást, melyek már önmagukban jobb teljesítményt indukálhatnak, valamint motiválhatják a hallgatókat. Ennek további elősegítése érdekében kértem, hogy mindennap gyűjtsenek valamilyen, az angoltanuláshoz

kapcsolódó sikert – bármilyen apró is az – és jegyezzék fel a nyelvtanulási naplóba. Minden nehezebb feladat előtt merítsenek erőt ezekből az apró sikerélményekből. A *negyedik foglalkozáson az affektív stratégiákkal* történő megismerkedés jegyében hasznos technikákat gyűjtöttünk a stressz leküzdésére, kiemeltük a humor és a zene feszültségoldó szerepét, illetve gyakoroltuk a relaxálás néhány fajtáját.

A kitűzött cél eléréséhez vezető út során a hallgatók igény szerint rendszeres időközönként konzultálhattak a tanárral, illetve a felmerülő gondokat és elért sikereket megbeszéltük a tréning foglalkozásain.

A kurzus **második részében** a résztvevők kérésének megfelelően két órát szántunk a *szókincs*, egyet a *nyelvtan* tanulását megkönnyítő stratégiák fejlesztésére. Itt elsősorban a közvetlen stratégiák körébe tartozó *memória és kognitív stratégiák* széles skálájával ismerkedtünk meg – mindig konkrét tanulási feladatokhoz kapcsolódóan. A kurzus legsikeresebb, és a résztvevők által legélvezetesebbnek tartott része a szótanulást elősegítő memória stratégiákkal foglalkozó két óra volt. A leghamarabb ezeket a stratégiákat sikerült a résztvevőknek elsajátítaniuk, és a legelső mérhető sikerek is ezen a területen jelentkeztek. Az ezen a területen alkalmazható stratégiákat nem mulasztottuk el gyakorolni az órarend szerinti angol órán előforduló feladatokon, illetve ismétlésképpen vissza-visszatértünk rájuk a tréning későbbi foglalkozásain. Ez rendkívül fontos, mert a nyelvi stratégiákat, ha nem is integrálva, de mindenképpen csak kontextualizálva érdemes tanítani.

A tréning **harmadik szakaszában** négy órát egy-egy nagy nyelvi készségnek (*beszéd, hallás, olvasás, írás*) illetve az ehhez kapcsolódó gondoknak és lehetséges megoldásoknak szenteltük. Összegyűjtöttük a résztvevőknek az óra témáját képező készséghez kapcsolódó gondjait. Ezután megoldási lehetőségek sokaságát vetettük fel, melyeket a rákövetkező stratégiaórán, illetve az otthoni önálló munka során konkrét feladatokon gyakoroltak a résztvevők. Megkértem a probléma „tulajdonosát”, hogy válasszon a felajánlott stratégiák közül, és idővel számoljon be nekünk arról, hogy milyen sikerrel alkalmazta azt. Angolórán újra és újra felhívtam a figyelmüket arra, hogy adott feladatnál milyen, már megismert stratégiák alkalmazhatók. A négy nagy készség esetében mindenfajta stratégiatípus terítékre került.

4. Eredmények

Bár a tréning mindegyik foglalkozásán 10-15 percet szántunk arra, hogy megbeszéljük mindazt, ami a nyelvtanulási naplóba került, hogy a sikereket megoszszuk, a problémákat közösen orvosolni próbáljuk, az *utolsó foglalkozáson* az addigi tapasztalatok nyomán a résztvevők egy általam összeállított kérdőívet töltöttek ki. Elsősorban arra voltam kíváncsi, vajon mutatkozik-e bármilyen változás ilyen

rövid idő alatt, illetve hogy a hallgatók sikerrel tudják-e transferálni új szituációkra a tréningen elsajátítottakat. A résztvevők az alábbi kérdésekre válaszoltak:

1. Mely területen kívánta fejleszteni angoltudását és milyen, 2000. május végéig elérendő célt fogalmazott meg önmaga számára?
2. Sikerült-e ezt a célt elérnie? (Ha nem, miért nem?)
3. Hetente mennyi időt fordított gyakorlásra a kitűzött cél elérése érdekében?
4. Milyen jellegű feladatokat választott gyakorlásra? Le tudná-e írni, milyen érzések, élmények kísérték az önálló tanulását?
5. Hasznát vette-e a nyelvtanulási naplónak? Ha igen, miben? Ha nem, miért nem?
6. A tréning mely foglalkozásából tudott a leginkább és melyből a legkevésbé profitálni?
7. Érzékel-e bármilyen változást önmagában, tanulási módszereiben a tréning kezdete óta?
8. Milyen változtatásokat javasol a jövőre nézve?

Az eredmények felülmúlták mind a résztvevők, mind a tanár várakozásait. Minden résztvevőnek sikerült egy viszonylag reálisnak mondható, a meghatározott időpontra elérhető célt kitűznie. Hárman döntöttek úgy, hogy idegen nyelvi íráskészségüket kívánják javítani. Ketten-ketten a hallás utáni értés, a nyelvtani helyesség, illetve a beszédképesség fejlesztésére helyezték a hangsúlyt, egy résztvevő pedig a szókincs területén kívánt gyarapodni. Az olvasásképesség javítását egy hallgató tűzte ki célul.

A célok között 3 résztvevő a középfokú nyelvvizsga valamely részének sikeres teljesítését jelölte meg, míg a többiek változatos követelményeket fogalmaztak meg önmagukkal szemben: a skála az eddig tanultak átnézésén át a fogalmazásképesség javításától kezdve a beszéd folyékonyságának javításán keresztül a hatékonyabb szótanulás és a gyorsabb olvasás elsajátításáig terjedt.(1. kérdés)

A résztvevők átlagosan heti két napon egy-egy órát szántak gyakorlásra a cél elérése érdekében, de volt olyan, aki háromszor, négyszer egy órát, sőt olyan is, aki mindennap 30-45 percet fordított gyakorlásra, tanulásra.(2. kérdés)

A kitűzött célt a résztvevők 30%-ának sikerült elérni. A többiek egyértelműen az időhiánnyal, az iskolai terhek előre nem látott rendkívüli megnövekedésével magyarázták azt, hogy a kijelölt céltól elmaradtak. Mindannyian úgy érezték azonban, hogy a kurzus során a cél elérésénél sokkal fontosabbá váltak azok a belső változások, melyeket a kurzus indukált. (3. kérdés)

Miután a résztvevőknek sikerült az érdeklődési körüknek és szintjüknek megfelelő gyakorló feladatokat választani, ezek végrehajtása örömet okozott és nem jelentett terhet a számukra. Rendkívül fontos tapasztalat, hogy miután a hall-

gatók maguk választották a feladatokat és azokat tetszés szerint akkor oldották meg, amikor leginkább kedvet éreztek hozzá, lehetőségük nyílt arra, hogy megérezzék a tanulás örömét és az ebből fakadó sikerélményt. Öröndetes, hogy nemcsak a maguk által vállalt feladatokat hajtották végre szívesen, hanem más, az iskolához, tanuláshoz nem kapcsolódó helyzeteket (pl. csoportkirándulás) is felhasználtak játékos angoltanulásra. (4. kérdés)

A nyelvtanulási naplót a résztvevők többsége haszonnal forgatta. Hárman nem kívántak élni vele – ennek oka jórészt az volt, hogy ezek a hallgatók napló nélkül is elég fegyelmezettek voltak ahhoz, hogy végrehajtsák a soron következő feladatot, illetve elegendő önbizalommal rendelkeztek ahhoz, hogy ne legyen szükségük a napi megerősítésre.

Elsősorban „élő lelkiismeretként” működött a napló, mindig kellő időben figyelmeztetve a tulajdonost az elkövetkezendő feladatra, ezzel hozzájárult ahhoz, hogy a hallgató fegyelmezettebb, tudatosabb, az idejével jobban gazdálkodó tanulónak váljon. A nyelvtanulási napló másik funkcióját is úgy tűnik, sikerrel töltötte be: a használók fele írta válaszában, hogy a napló az apróbb-nagyobb sikerek feljegyzése révén az önbizalom növelés, motiválás hasznos forrásává lett. (5. kérdés)

Az utolsó kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy a kurzus fogadtatása egyértelműen pozitív. A kurzus elsősorban *motiválta* a kudarcélményektől elcsüggedt résztvevőket, és jótékonyan *megnövelte önbizalmukat* is. Fontos megemlíteni, hogy sokuk most először fedezte fel az önmagáért való tanulás örömét, a siker ízét. Volt, akinek sokat jelentett az, hogy *megoszthatta problémáit*, szorongásait másokkal, megnyugtatóan hatott rá, hogy láthatta: nem ő az egyetlen, aki gondokkal küzd a nyelvtanulás terén. Kifejezetten élvezetesnek találták azt, hogy *közösen próbáltunk megoldást találni a problémákra* és a nem integrált kurzus feltétlen előnyének tartották, hogy így csak olyan hallgatókkal kellett együtt dolgozniuk, akik őszinte érdeklődést tanúsítottak a téma iránt. A résztvevők 80%-a kiemelte, hogy *tudatosabbá, szervezettebbé vált tanulási folyamatuk*. Sok, addig öntudatlanul alkalmazott tanulási módszer tudatossá tétele növelte a módszer hatékonyságát. A rendszeres gyakorlás javította a hallgatók köteleességérzetét, az idővel való okos gazdálkodás képességét. Többségük úgy érezte, hogy képes *reálisabban megítélni teljesítményét* és a gyenge illetve jó teljesítmény háttérében meghúzódó okokat feltárni. Rendkívül fontos eredmény, hogy ezzel *önmaguk jobb megismerésében is előrehaladtak* és ezt ők is felismerték.

Nem csekély eredmény, hogy a közvetlen stratégiák közül sokan *igen gyorsan képesek voltak alkalmazni* a szótanuláshoz kapcsolódó memória, illetve a hallás utáni érteshez használható kognitív *stratégiákat*. A stratégiák elsajátítása után 1-2 hétig angol nyelvórán én hívtam fel a figyelmüket a stratégiák lehetséges használatára egy-egy adott feladat kapcsán, a következő hetekben ők maguk jelezték, hogy melyik stratégia lenne a leghasznosabb ebben a szituációban. Ezután pedig

úgy tűnik, automatikusan alkalmazták a tanultakat, nem volt szükség figyelmeztetésre a tanár vagy hallgatótárs részéről. (6-8. kérdés)

5. Összegzés, tanulságok a jövőre nézve

A kurzus öröndetesen pozitív tapasztalatai megerősítettek abban, hogy a nyelvi stratégiák fejlesztésébe belekezdeni sohasem késő, és akár egy rövid, szűkre szabott, nem-integrált kurzus is hozhat eredményeket. Ugyanakkor látni kell, hogy rövidtávon kevés eredmény várható, gyökeres változásokat csak a hosszú távú, kitartó munka hozhat, és eredményt csak olyan, a tanuló egész személyiségét figyelembe vevő komplex programtól várhatunk, amely integrálja az alábbi elemeket :

1. A nyelvtanulás sikerességét nagyban befolyásolják azok az *attitűdök*, amelyeket az egyes hallgatók saját teljesítményükkel, a nyelvtanulásra való alkalmasságukkal, az önálló tanulással, a nyelvtanulással kapcsolatban táplálnak. Tapasztalatunk szerint számtalan esetben a hallgatókban megkövesedett téves elképzelések, beidegződések állnak a sikertelenség hátterében. Ezek változásra bírása az egyik legnehezebb feladat, sok türelmet, szakértelmet és óvatosságot igényel.
2. Szükséges továbbá az, hogy a kurzus kezdetén nagy figyelmet fordítsunk a jelentkezők „*feltérképezésére, diagnosztizálására*”. Elegendő időt és megfelelő módszereket kell találnunk arra, hogy felmérjük: mi állhat a gyengébb nyelvi teljesítmény hátterében, melyek azok a stratégiák, amelyeket már haszonnal alkalmaznak a diákok és melyek azok, amelyeket esetleg nem is ismernek. A kurzus tematikáját ennek megfelelően kell felépíteni. Meg kell továbbá oldani, hogy a kurzus végeztével is nyomon követhessük a résztvevők fejlődését.
3. Különös gondot kell fordítani arra, hogy mivel 2000 szeptemberétől is az e félévihez hasonló, nem integrált kurzust tervezünk indítani, a stratégiák tanítása csakis *feladatcentrikus* módon történjék, és lehetőség nyíljon arra, hogy nyelvórákon tovább gyakorolhassák a hallgatók a már megismert stratégiákat. Ehhez elengedhetetlen az érintett nyelvtanárok célirányos továbbképzése, ennek megtörténte után pedig reméljük, mód nyílik a hallgatók minél szélesebb rétegei bevonására azáltal, hogy a stratégiatréninget integráljuk a nyelvórákba.
4. Tekintve, hogy a program főiskolás hallgatók tanulási stratégiáit kívánja fejleszteni, különösen nagy hangsúlyt kívánunk helyezni az *autonóm tanulás* elemeinek elsajátíttatására a tréning keretén belül.
5. Alapvetőnek tartjuk továbbá bármilyen (integrált vagy nem integrált) nyelvi stratégiatréning előtt alapozásként egy féléves *közvetett stratégiatréning* indítását, hiszen aligha várhatjuk, hogy pusztán közvetlen stratégiatréninggel egy

csapásra jelentős fejlődést mutathatunk fel, ha gondok mutatkoznak az olyan *alapvető értelmi képességek* terén, mint az emlékezet, a figyelem, vagy a problémamegoldó gondolkodás. (Balogh, 1998)

6. A megfelelően gondos diagnózis reményeink szerint meglehetősen pontossággal rámutat majd arra, hogy a tanuló személyiségének mely területén húzódnak meg azok az okok, melyek sikertelenséghez vezetnek. A főiskola *diáktanácsadó irodájának* pszichológus munkatársait bevonva hatékony segítséget szeretnénk nyújtani azoknak, akik az ilyen jellegű segítséget igénylik. Minthogy nemcsak tanár szakos hallgatók számára áll nyitva a tanulási stratégiafejlesztő tréning(ek) kapuja, be kívánjuk vonni *azokat a tanszékeket* is ebbe a munkába, amelyek a nem-tanár szakos hallgatóinknak *szakmai tárgyakat*, illetve természettudományos jellegű tárgyakat *oktatnak*.

Bízunk abban, hogy egy olyan komplex program, melyben számos tanszék, pszichológusok és jól képzett pedagógusok hada veszi fel a harcot a hallgatók tömegeit érintő tanulási nehézségekkel, hosszú hónapok kitaró munkája révén sikert hozhat. A 2000-tavaszi próbálkozások éppen erre szolgáltattak bizonyítékot.

Irodalomjegyzék:

- BALOGH László: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Debrecen, KLTE, 1998, 16.
- ELLIS, Barbara-SINCLAIR, Gail: Learning to Learn English. A Course In: *Learner Training*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- International Encyclopedia of Education: 2nd Edition, Vol. 6, Pergamon, Oxford, 1994, 3329-3335.
- MCDONOUGH, S. M.: Learner Strategies. In: *Language Teaching* 32, (1) 1999, 1-18.
- O'MALLEY, Michael J.–UHL CHAMOT, Anna: Learning Strategies. In: *Second Language Acquisition*.: Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- OXFORD, Rebecca L.: Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Heinle & Heinle, Boston, 1990, 14-16.
- RUBIN, Joan & THOMPSON, Irene: How to Be a More Successful Language Learner. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- SZITÓ IMRE: A tanulási stratégiák. ELTE, Budapest, 1987, 3.
- WENDEN, Anita: Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall ELT, Boston, 1991.
- WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (eds): Learner Strategies In: *Learner Training*.: Prentice Hall ELT, Boston, 1987.

A kommunikatív nyelvoktatás tapasztalatai

1999 májusától októberig angol nyelvtanári továbbképzésen vehettem részt Kanadában (Canadian Forces Language Training Faculty, Ottawa), ahol – a katonai szaknyelv tanulása mellett – a kommunikatív nyelvoktatási elmélet és gyakorlat tanulmányozására is alkalmam adódott. Kipróbálhattuk a teória alkalmazási lehetőségeit saját bemutató tanóráinkon is, és ez az intenzív csoportmunka sok értékes tapasztalatot eredményezett.

A kommunikatív nyelvoktatási koncepció a tanulók valóságos nyelvtanulási szükségleteinek elemzésére épül és annak kielégítését tűzi céljául. Történetileg az újabb, funkcionális és a régi, strukturális nyelvszemlélet kombinációjaként fogható fel¹, nyelvoktatás-módszertani lényege: *autentikus nyelvhasználat realiztikus helyzetekben*.² Mindez az oktatási folyamat több lényeges összetevőjének pontos ismeretét és elemzését követeli meg az oktatást tervezőktől és végzőktől az eredményesség tervszerű biztosítása érdekében.

A gyakorlat szempontjából is meghatározó fontosságú összetevők: a helyes tananyag-megválasztás és -szerkesztés, a tanulók – részleteiben is átgondolt – folyamatos és teljes aktivizálása, a bátorító és inspiráló munkalétkör biztosítása, a „kommunikatív nyelvtanítás” érvényesítése, a *tanár szerepének helyes értelmezése*.

A *helyes tananyag-megválasztás és -szerkesztés* azt jelenti, hogy a bemutatott feldolgozandó nyelvi anyagok pontosan azokat a lexikogrammatikai szerkezeteket és variánsokat tartalmazzák, amire a tanulóknak saját mondanivalójuk kifejezéséhez szükségük van/lehet. Már itt, az előkészületi stádiumban eldől(het), hogy valóban képessé tudjuk-e tenni tanulóinkat a kommunikációban való eredményes részvételre.

A tananyagszerkesztés történhet professzionális, „nagyüzemi” módszerekkel, de országos sőt világviszonylatban is jellemzők a „kisipari”, egyéni megoldások.

A helyes nyelvi tananyag jellemzői:

- autentikus;
- *nagy gyakorisággal használt (több szituációban is alkalmazható) szerkezeteket tartalmaz;*
- bőséges nyelvi mintát tartalmaz, amelyeket választhatnak ill. kiegészíthetnek a tanulók tudásszintjük és/vagy egyéniségük szerint;
- releváns, a tanulók érdeklődéséhez igazodó; személyes, érdekfeszítő, részvételre készítő, provokatív.

A leglényegesebb, hogy minden témát személyessé tegyünk, a tanulók a saját véleményüket alakítsák és fejtsék ki a világban történtekről. Sikeresek a jól előkészített *kérdőíves interjújátékok*, amelyek előzetes tippelési feladattal kombinál-

hatók, majd az egyéni beszámolók kollektív vitával záródnak. A tartalmi és nyelvi előkészítés megvalósítható úgy, hogy a táblára írjuk az emberi tulajdonságokat, illetve a szükséges nyelvi modelleket, pl.: *Azt gondoltam, hogy X szereti a , mert de/és kiderült, hogy*

Rendkívül hatásosak a pszichológiai jellegű **kérdőívek és elemzéseik**, amelyekkel a saját és társaik tulajdonságait elemezhetik a tanulók (pl. extrovertált vagy introvertált típusúak, óvatosak vagy kockázatosok-e, hogyan képesek kezelni a váratlan helyzeteket stb.). Az egyéni munkát (kérdőív kitöltése, következtetések levonása) egyéni szóbeli beszámoló és kommentálások követik; esetleg a tanár az egyéni beszámolók előtt meg is szavaztatja, hogy várhatóan kiknek a pontszáma lesz a legmagasabb, illetve legalacsonyabb. Nagyon fontos, hogy ezek a felmérések hasznosak és szórakoztatók, továbbá mindenkire nézve pozitív kicsengésűek legyenek, soha ne bántsanak meg senkit. A kiselőadásokhoz a tanulók szükség szerint használhatják a kérdőívek szövegét, ami rutint és bátorságot (önbizalmat) adhat a beszédhez.

A **problémamegoldó feladatok** tartalmukat és formájukat tekintve rendkívül sokfélék és sokszínűek lehetnek. „Minden téma köré építhetők problémamegoldáson alapuló ötletes munkaformák”³; amelyek komplex készségfejlesztő jellegűek és eredményesen használhatók kommunikációs célokra is. Exponálhatunk rejtélyes jeleneteket, kitaláltatva, mi történt; bemutathatunk történetrészleteket, írathatunk/mondathatunk mesét, generálhatunk asszociációs játékokat, spontán – 2 perces – előadásra buzdíthatunk (pl. a félelemtől vagy örömről); műveleti utasítások lépéseit rendeztethetjük sorrendbe (pl. ismeretlen étel elkészítése; szakmai újírtás stb.). Újságcikkeket gyűjthetünk és szerkeszthetünk éppen aktuális és/vagy közérdekű eseményekről, véleményekről. Ügyeljünk rá, hogy a tanulókat valóban érdeklő témák legyenek, a feldolgozásuk pedig változatos és mind a négy nyelvi alapkészséget fejlesztő.

Tipikus forma a **„jig-saw”**, azaz az összerakójáték: párok vagy kiscsoportok kapnak egy-egy „mozaikot”, amelynek tartalmi kivonatát a táblára írják, szóban kommentálják az osztály előtt; végül „ad hoc” érvelésekkel, összefoglalóval (írásban is) zárhatjuk le a kollektív vitát. A tanár „spontán” szavazást is beiktathat, házi feladatként pedig az egész átgondolását, a saját mondanivaló megfogalmazását, vagy – alternatív megoldásként – a téma újabb aspektusainak felvetését kérheti pár mondatban megfogalmazva, esetleg böngészést az Interneten. A jig-saw munkaforma lelkes hívei szerint a játék szórakoztató formájában is nagy összetartó erővel bír: a „sink or swim together”⁴ (együtt süllyedünk vagy úszunk) jelszó valóban mozgósít, ha úgy szervezzük a munkát, hogy minden kiscsoport/páros, illetve egyén jól megértse a feladatát és felkészült legyen az elvégzésére.

Ha ismerjük a tanulóinkat, magunk is készíthetünk problémamegoldó szituációs feladatot. Pályakezdés előtt álló vagy felnőtt hallgatók igazi parázs vitát folytatnak a „fantasztikus állásajánlat” elfogadása vagy elutasítása tárgyában, ha a

felvázolt helyzet kellően életszerű és valóságos dilemmákat tartalmaz. Az érveket és ellenérveket (alapvető formában) tartalmazza a szituáció nyelvi anyaga, könnyű róla – különböző szinteken is – beszélni, és szintézisként ugyancsak többféle (fakultatív) házi feladat kapcsolható hozzá.

Jókedvvel – és haszonnal – végezethetők a könnyed, szórakoztató **probléma-megoldó/logikai játékok** is, amelyeket a különféle nyelvkönyveink is tartalmaznak. Ezek feldolgozásakor azonban fokozott figyelmet kell fordítanunk a gondolkodást dinamikusan segítő *feladatlépések megadására* (ha nem tesszük, akkor szükségképpen megfeneklik az igyekezet, a sok holt idő és kudarc eleve megoldható!).

A tananyagszerkesztés egyik alapkövetelménye (egyben a nyelvtanítás egyik módszertani alapproblémája!) a nyelvtan és a lexika optimális összekapcsolása. Ennek egyfajta realizálása lehet a kommunikatív nyelvtanítás, ami a nyelvtani struktúráknak a jelentéshez és a szituációs felhasználhatósághoz való kapcsolását jelenti, s ily módon a kommunikatív készségfejlesztést közvetlen(ebb)ül segíti.⁵ Ez a kérdéskör azonban – nagyságrendje miatt – külön tanulmányt igényel.

A *tanulók folyamatos és teljes aktivizálása* nélkül nincs eredményes nyelvoktatás (pláne beszédtanítás!). A „beszélni csak beszélve” mottó aligha vitatható, azonban az is magától értetődő, hogy a beszéltetés pusztán improvizációval nem, vagy csak ritkán lehet eredményes. A kulcsszó e területen is: a tervszerű, sokoldalú *előkészítés*. Tipikus tanári hiba, ha elszelve tűzzük ki feladatul a kommunikációt;⁶ ilyenkor nem hibáztathatunk senki mást, gyorsan korrigálnunk kell. Hasonlóképpen kerülnünk kell a vonzónak látszó, divatos munkaformákat is, ha azok nem igazán segítik az alapvető célt, csak szórakoztatnak, de nem tanítanak (pl. túl sok rajzolás, dekorációkészítés beszéd helyett, körülményeskedő játékok, hosszas „csoportinterjúk”, amelyek egyébként is gyakorlatilag ellenőrizhetetlenek).

A kommunikatív módszer egyik erőssége (vagy túlerőltetés esetén gyengesége is lehet!) a *pármunka* és a *kiscsoportos munkaformák* erőteljes ösztönzése. Homogén anyanyelvű tanulói csoportokban ezek megszervezése még akkor is bonyolult, ha a tanári előkészítés és irányítás mesterfokú. Igaz, ha sikerül érdemben működtetnünk ezeket a feladatfajtákat – ami haladó csoportoknál feltétlenül javasolt és elvárt követelmény –, az eredmény megéri a fáradságot.

A *bátorító, inspiráló, stresszmentes munkakörkör* biztosítása kiemelt tényező a kommunikatív nyelvoktatási koncepció értékrendjében. Evidencia jellegű követelmény, inkább az értelmezés (vagy az értelmezés hiányának) buktatói érdemelnek említést. Vonzóvá kell tennünk a hallgatók számára a tanulást, de nem helyettesítve azt! A vidám, oldott hangulat nem egyenlő a lazítással, időfecsérléssel. Terveznünk és irányítanunk kell az oktatás minden percét az eredményességnek alárendelve.

A szinte babonás előítéletekkel terhelt *hibajavítás* kérdéséről a szakirodalom és a józan ész is azt mondja, hogy szükséges. A kérdés csak az: *hogyan, mikor és*

milyen mértékben javítsuk/javíttassuk a hibákat. Ezt is az oktatási folyamat átgondolt részévé kell tennünk az adott tananyagokra, illetve tanórai helyzetekre vonatkoztatva és alkalmazva.

A *tanár szerepének helyes értelmezése* ugyancsak döntő eredményességi tényező, amely – felszínesen értelmezve – súlyos gyakorlati hibákhoz is vezethet (pl. ha szó szerint elfogadjuk, hogy a tanár szerepe gyökeresen megváltozik az új nyelvoktatási koncepcióban⁷). A tanórai munkában a kommunikatív módszer- és eszköztárral oktató tanárnak a szokásosnál rugalmasabbnak, ötletesebbnek, sokoldalúbbnak kell lennie: szerepelhet mint „koordinátor, szervező, konzultáns, tanácsadó, kérdésfeltevő, alkotó, megfigyelő, előmozdító, katalizátor”⁸, ám természetesen továbbra is ő marad az oktatási folyamat lelke, szervezője, irányítója – és egyszemélyi felelőse.

A kommunikatív nyelvoktatási stratégia hatékony eszköze lehet az eredményes nyelvoktatásnak, ám nem csodaszer. A „csodát”, a nyelv megszerettetését és megtanítását – éppen e stratégia segítségével is – nekünk magunknak kell létrehozunk.

Jegyzetek:

- ¹ LITTLEWOOD i.m. VIII.
- ² BEZZUBYK i.m. 29. o. (kiemelés L. É.)
- ³ SADOW, S.A. Speaking and listening: Imaginative activities for the language class. (In: RIVERS i.m., 36.)
- ⁴ COELKO, E. Jigsaw: Integrating Language and Context. In: KESSLER 1993, 130.)
- ⁵ MAURER, J. i.m. alapján
- ⁶ ELY, C. M. 1994 alapján
- ⁷ BEZZUBYK, 1997, 37.
- ⁸ uo. 38.

Irodalomjegyzék:

- BÁRDOS Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.
- BEZZUBYK, L.: Communicative Language Teaching. In: *MTAP English Language Training*. CFB Borden, 1997.
- CANALE, M. and SWAIN, M.: Theoretical Bases of Communicative Approaches To Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*. 1980, 23-35.
- ELY, C. M.: Preparing Second Language Teachers for Strategy Instruction: An Integrated Approach. In: *Foreign Language Annals*. 27, No. 3, 1994, 23-35.
- FOLEY, J.: Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching. In: *Applied Linguistics*. 1991. 62-75.
- FRANK, C.-BERER, M. and RINVOLUCRI, M.: Challenge to Think. Oxford University Press, 1996.
- HAMMERLY, H.: An Integrated Theory of Language Teaching and its Consequences. N. Burnaby B.C. Canada, 1985.

- HINDSON, C.-SORFLEET, R.-STASKEVICIUS, A.: CFC-Integrated Student's book. Minister of National Defence, 1998.
- KESSLER, C. (ed.): Cooperative Language Learning; A Teacher's Resource Book. Prentice Hall Regents, 1993.
- KLIPPEL, F.: Keep Talking; Communicative Fluency Activities for Language Teaching. Cambridge University Press, 1995.
- LITTLEWOOD, W.: Communicative Language Teaching. Cambridge U.P., 1981.
- MAURER, J.: Focus on Grammar. An Advanced Course for Reference and Practice. Longman, 1995.
- MEDGYES Péter: A kommunikatív nyelvoktatás. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 1995.
- MEDGYES Péter: A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Corvina Kiadó, Budapest 1997.
- OXFORD, R.: Language Learning Strategies; What Every Teacher Should Know Newbury House, New York, 1990.
- RIVERS, W. M. (ed.): Interactive Language Teaching. Longman, 1987.
- SCARCELLA, C.-ANDERSEN, E.S. and KRASHEN, S.D.(ed.): Developing Communicative Competence in a Second Language. Newbury House Publishers, New York, 1990.

A nyelvtanulás eredményességét befolyásoló affektív tényezők

1. A nyelvtanulás affektív tényezői

A nyelvpedagógiai kutatásokban és a nyelvtanári gyakorlatban az utóbbi évtizedekben bekövetkezett egyik legszembetűnőbb változás az, hogy a nyelvtanulási folyamat vizsgálatában a nyelvtanuló kerül a középpontba, és mindaz, amivel a nyelvtanuló hozzájárul a tanulási folyamathoz. Annak a ténynek a felismerése, hogy a nyelvtanulóknak nemcsak az ismeretszajátítás szintjén, hanem az ún. „affektív területen” is vannak igényeik, szükségleteik, egy sor olyan pszichológiai tényező azonosítását és vizsgálatát vonta maga után, amelyek a nyelvtanulás eredményességét befolyásolják.

Ezek egyrészt *kognitív tényezők*: az intelligencia, a nyelvtanulási képességek, a nyelvérzék, a kognitív tanulási stílus, amely területeken a mai napig számos, elsősorban is a memóriát, a grammatikai szenzitivitást és a fonetikai kódolási képességeket vizsgáló kutatás folyik.

Az *affektív tényezők* ('affective variables') közé soroljuk a nyelvtanulók nyelvtanulással, az idegen nyelvvel és kultúrával kapcsolatos attitűdjeit, motiváltságát, a nyelvtanulási helyzetben megnyilvánuló pozitív és negatív érzelmi állapotait, a nyelvtanulási szorongás különféle változatait és egyes személyiségjegyeket, mint például önbizalom, önpercepció, intro- és extrovertáltság, empátia, kitartás, szociabilitás, képzelőerő, sőt a kalandvágy és az agresszivitás. Ezek a faktorok minden tanulási folyamatban fontosak, de különleges jelentőségük van az idegen nyelv-tanulásban. A leghatékonyabb nyelvtanulás a kognitív és az affektív szféra együttes fejlesztésével jöhet létre, ennek ellenére ez utóbbi terület a gyakorlatban háttérbe szorul.

Mi lehet ennek az oka? A nyelvtanulást hagyományosan elsősorban alkalmazott nyelvészetnek tekinti a tudomány, amelyben a pszichológiai törvényeket és problémákat csak ritkán veszik figyelembe, noha az érzelmek jelenléte mind a kommunikációban, mind a nyelvtanulásban vitathatatlan. Másrészt a nyelvészajátítás-elméletek között is a racionalista-intellektuális irányzat a meghatározó, és mindmáig dominánsak a nyelvészeti alapokon nyugvó nyelvoktatási tendenciák. Az elmúlt húsz év humanisztikus, pszichologizáló nyelvpedagógiai irányzatai ugyan számos „érzelmi töltésű” módszert kínáltak (pl.: Lozanov Szuggesztópédiája, Curran Tanácskozó módszere, Asher Cselekedtető módszere, Gattegno Néma módszere, Moskowitz Humanisztikus pedagógiája és a Kommunikatív módszer is), azonban ezek igen kevés hatással voltak a konkrét idegennyelv-oktatási gyakorlatra. A nyelvtanárképzésben is elsősorban az „ismeretátadás” módszereinek elsajátítása áll az oktatás középpontjában. Nem csoda hát, ha mind a nyelvtanárok módszertani tárában, mind a tananyagokban jelentős az emocionális-esztétikai „deficit”.

A nyelvpedagógia és a nyelvtanári gyakorlat jövője egy a nyelvtanuláshoz való természetesebb, humanisztikusabb hozzáállás lehet: a tanuló egész személyiségének bevonása a tanulásba, egy kreatívabb, individualizált nyelvtanulás, ahol nagyobb szerepe van a szubjektív élménynek, a nyelvtanuló egyéni diszpozícióinak, a nem tudatos, intuitív tanulásnak; ahol a nyelvtanár ismeri és figyelembe veszi a diákok aktuális motivációit és fontosnak tartja, hogy a nyelvóra légköre örömteljes, stresszmentes és magasan motivált legyen.

2. A nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök

A nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök, azaz, mentális vagy érzelmi, tudatos vagy tudatalatti beállítódások azok a tényezők, amelyek hosszú távon a leginkább hatással vannak a nyelvtanulásba fektetett erőfeszítés mértékére, így a nyelvtanulás sikerességére. A diákok általában erős, – és természetesen, gyakran téves – nyelvtanulással kapcsolatos diszpozíciókkal érkeznek, elsősorban a nyelvtanulás folyamatáról, a jó nyelvtanulási stratégiákról, a nyelvkészség mibenlétéről, és ezeket a diszpozíciókat „beviszik” az osztályterembe. Emellett meghatározóak lesznek azok a reakciók, ahogyan a nyelvtanuló magához a tanult idegen nyelvhez, a tanult nyelv kultúrájához, és magához a nyelvőrai situációhoz viszonyul. A téves tanulói elvárások, vagy a diákok szükségletei, elvárásai és a tanóra stílusa, „pedagógiai filozófiája” közti diszharmónia tanulási problémákhoz vezethet. Fontos, hogy a nyelvtanár ismerje és értse ezeket az attitűdöket, illetve az attitűdök megváltoztatásáról szóló elméleteket (attitude change theories) ahhoz, hogy az ezen a területen elért eredményeket a nyelvőrai gyakorlatban alkalmazni tudja: például segíthesse őket a helyes nyelvtanulási stratégiák kialakításában, vagy egy nyitott, oldott, interakcióra serkentő légkör kialakításával nyitottabbá tegye a diákokat az újabb nyelv, újabb kultúra befogadására.

A jól motivált, a nyelv és a nyelvtanulás iránt pozitív attitűdökkel rendelkező diákok általában többféle stratégiát és többféle speciális stratégiát használnak, amelyek személyiségüknek, koruknak és nyelvtanulással kapcsolatos céljaiknak a legjobban megfelelnek.

Ugyanakkor a hatás kölcsönös hiszen minél több tanulási stratégiát használ valaki, annál motiváltabb, autonómabb lesz, jobban részesévé válik saját tanulási folyamatának.

3. A nyelvtanulási szorongás

Az örömteljes, stresszmentes, motivált nyelvtanulás alapvető feltétele annak, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek véleményüket, gondolataikat, érzéseiket szabadon megalkotni és azokat kommunikálni. Manapság a nyelvoktatás egyik nagy kihívása ilyen diákközpontú, „megfelelő szorongási szintű”, önkifejezésre motiváló osztálytermi légkör kialakítása. A témában végzett kutatások arra az

eredményre vezettek, hogy létezik a szorongásnak egy speciális, a nyelvtanulással kapcsolatos fajtája, nevezhetjük „nyelvi sokknak” (Horwitz – Cope 1986), azaz igen gyakran a diákok kizárólag az idegennyelv-órán érzélik ezt a szorongást, amely arra korlátozódik, hogy képtelennek érzik magukat az idegennyelvi szituációkban való megnyilatkozásra.

A nyelvtanulási helyzetben felerősödik a szociális vagy interperszonális szorongás: a félelem a mások előtti megnyilatkozástól különösen jelentős lehet a nyelvórán, amely valahol az interperszonális kapcsolatteremtési képességet is teszteli. Egyes kutatók a nyelvtanulási szorongást az egzisztenciális szorongáshoz hasonlítják (Krashen, Terrell és Rardin, 1991). Véleményük szerint a nyelvtanulás a személyiség egész struktúráját, a nyelvtanuló identitását, önmagáról alkotott képét érintő folyamat. Gyakran az igen magas nyelvtanulási képességekkel rendelkező diák számára is szorongást keltő, idegen helyzet lehet a nem anyanyelvi megnyilvánulás, hiszen – és ez különösen érvényes a felnőttkori nyelvtanulásra – az új, idegen nyelven a kezdetekben nyilván nem vagyunk képesek gondolatainkat, tudásunkat, érzelmeinket olyan magas szinten kifejezni, mint amire igényünk lenne.

Ugyanakkor a nyelvtanuló személyisége a nyelvtanulás során egy teljesen új antropolingvisztikai, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai rendszerrel kerül kapcsolatba, amely a valósághoz való akár teljesen eltérő viszonyulást, gondolkodásmódot is jelenthet. Az idegen kultúrától való távolság érzése, – nevezhetjük „kultúrsokknak” is – gátolhatja a nyelv magas szintű elsajátítását. A jó nyelvtanulónak feltétlenül rendelkeznie kell bizonyos fokú identitásvesztés-tűréssel ahhoz, hogy a tanult nyelvet beszélő társadalom kulturális modelljeit, viselkedésmintáit asszimilálni tudja.

A nyelvtanár jól átgondolt pedagógiai-módszertani lépésekkel sokat tehet az alacsony szorongási szintű, oldott tantermi légkör kialakításáért, hiszen végső soron a szorongás nem is annyira a nyelvtanuló, mint inkább a nyelvtanulási tapasztalat függvénye.

4. Neolatin nyelvet tanuló orvosegyetemisták nyelvtanulási attitűdjei

Az 1999/2000-es tanév II. félévében kutatást végeztem a Semmelweis Egyetemen – neolatin (francia, olasz, spanyol) nyelveket tanuló egyetemisták és a Semmelweis Egyetem Doktori Iskola hallgatóinak nyelvtanulással, a tanult nyelvvél és kultúrával, illetve nyelvórai módszerekkel kapcsolatos attitűdjeinek feltárására. Egyetlen idegen nyelv vizsgálata helyett a neolatin nyelvek csoportját választottam, mivel így lehetőség nyílik e három, sok szempontból (nyelvi, kulturális, életmódbeli szempontok) hasonlóságot mutató, mégis igen különböző nyelvet tanulók attitűdjeinek vizsgálatára. Hipotéziseim szerint és nyelvtanári tapasztalatom alapján ugyanis e három nyelv és kultúra iránti attitűdök nagy hasonlóságot

kell, hogy mutassanak, de bizonyos pontokon várhatóan eltérnek majd (várhatóan eltér majd pl. a nyelv nehézségének észlelése, a nyelvet beszélők iránti attitűd, vagy a nyelv kiválasztásának motivációs szempontjai).

Így, az általánosan a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatos attitűdökön túl, különös szerepet szántam konkrétan a francia, az olasz, a spanyol nyelv és kultúra iránti diszpozíciók feltárására irányuló kérdéseknek, illetve választ vártam arra a kérdésre, vajon a diákok milyen szerepet tulajdonítanak a nyelvtanulás folyamatában a tanult nyelv kultúrájának, civilizációjának. Célom ezzel annak a prehipotézisnek az igazolása volt, miszerint a francia, az olasz, a spanyol nyelvet tanulók motivációi között nagy szerepe van a tanult nyelv, annak kultúrája és az ott élők iránti szimpátiának.

A vizsgált populáció: a Semmelweis Egyetem Nyelvi Lektorátusán neolatin nyelvet tanuló 19 és 30 év közötti fiatalok. A vizsgálatban 82 hallgató vett részt önkéntesen, 50 nő és 32 férfi. A vizsgált hallgatói populációt jellemzi, hogy szinte mind rendelkezik reprezentatív nyelvtanulási előtörténettel: 79%-nak van 1-2, de 13%-nak 3-4 nyelvvizsgálata. Összesen a 82 hallgató 127 nyelvvizsgát mondhat magáénak.

Megállapítható tehát, hogy általában a nyelvileg magasan kvalifikált orvostanhallgatók választják egy újabb 2., 3., 4., nyelvként a neolatin nyelveket, kedvtelésből, a nyelv, a kultúra iránti vonzalomból. Ez a nyilvánvalóan inkább integrációs, mint instrumentális motiváció magyarázza a neolatin nyelvek iránti elkötelezettségüket.

A kutatás eszköze egy komplex 50 pontos, 5 fokozatú Likert-típusú attitűd skálákat tartalmazó kérdőív. A kérdőív pontjai 9 tartalmi csoportot ölelnek fel, amelyek keverve jelennek meg a kérdésekben. (Minden témához kb. 6-12 kérdés tartozik):

A kérdőív tartalmi csoportjai:

1. A nyelvtanulás folyamatával és a nyelvtanulási tapasztalatokkal kapcsolatos attitűdök,
2. A nyelvérzékről alkotott elképzelések,
3. A tanult nyelvvel és kultúrával kapcsolatos attitűdök,
4. Az idegen kultúra megismerésének a nyelvtanulásban betöltött szerepe,
5. Tanulási és kommunikációs stratégiák,
6. A nyelvórával és a nyelvtanárral kapcsolatos attitűdök,
7. A nyelvórai módszerekkel kapcsolatos attitűdök,
8. Nyelvórai társalgási témák,
9. A nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők megítélése.

4.1. A vizsgálat érdekesebb eredményeinek összegzése

A nyelvtanulás folyamata: Mindhárom nyelv esetében a diákok nagy része (89%) elfogadta a különböző nyelvek elsajátítási nehézségének hierarchiáját, viszont a várható módon igen különbözően ítélték meg a tanult nyelv nehézségét. Míg a francia nyelvet többen találták nehéznek, vagy nagyon nehéznek (38%), addig a spanyolt és az olaszt jóval kevesebben (olasz 11%, spanyol 6%).

Meglepő eredmény született az idegen nyelv folyékony szintű elsajátításához szükséges időtartam nagyságáról. A hallgatók 46%-a úgy találta, hogy akár 1-2 év alatt is folyékony szinten elsajátítható egy nyelv, ami a szükséges erőfeszítés jelentős alábecsülése, és a későbbiekben nyilvánvalóan frusztráló hatása lehet. Igen nagy volt a szórás annál a kérdésnél, hogy vajon mennyire fontos a nyelvtan magas szintű ismerete a jó kommunikációs képességek kialakításához: 42% igen fontosnak találta, 41% nem. Ugyanakkor a tökéletes kiejtés elsajátítását szinte mindenki (92%) a nyelvtanulás fontos részének tekintette.

A nyelvérzék: A diákok nagy része (96%) elfogadta azt az állítást, miszerint egyesek jobb nyelvérzékkel születnek, mint mások. Érdekes módon azonban az az állítással is sokan egyetértettek (66%), miszerint bárki képes megtanulni egy nyelvet. Saját nyelvérzékükkel kapcsolatban nem voltak ilyen optimisták. Sokan (41%) nem tudtak nyilatkozni a kérdésről, 21% pedig úgy ítéli meg, hogy nincs jó nyelvérzéke. Ezen eredményeket egybevetve elmondhatjuk, hogy noha sok diák nem érzi magát kifejezetten jó nyelvérzékűnek, de úgy ítéli meg, hogy egy idegen nyelv elsajátításához átlagos nyelvi képességek is elégségesek lehetnek.

A tanult nyelv és kultúra: Egyértelműen igen pozitív a hallgatók viszonyulása a neolatin nyelvekhez és kultúrákhoz. Nagyrészüket (87%) határozottan élvezik a nyelvek tanulását. 70%-uk jelölte meg a nyelv választásának okaként az adott nyelv és kultúra vonzerejét, 63%-uk a nyelv dallamosságát, 50%-uk a célnyelv lakosai iránti szimpátiát.

A nyelvtanulók többségének (69%) véleménye szerint csak akkor mondhatjuk el, hogy igazán jól beszélünk egy nyelvet, ha a célország civilizációját, kultúráját, társadalmát is ismerjük. A felmérésből kiderült, hogy egyértelműen igény mutatkozik a diákok oldaláról arra, hogy a kulturális elemek az idegennyelv-oktatás részét képezzék, és a nyelvtanulás szerves részeként, leginkább autentikus dokumentumok segítségével ismerkedjenek meg vele. Itt több probléma is felvetődik, egyrészt a nyelvi curriculum összeállításakor: hiszen a tankönyvek gyakran minden civilizációs és kulturális vonatkozást nélkülöznek, másrészt az idegen nyelvi kultúra elsajátítása, megértése az oktatás affektív területének részét képezi és napjainkban, a mérhető eredmények korában mint oktatási cél eleve hátránnyal indul.

Tanulási és kommunikációs stratégiák: A jó nyelvtanulási stratégia alapját a folyamatos ismétlés és gyakorlás jelenti. Érdekes eredménye volt a diákok nyelvhelyességgel kapcsolatos attitűdjeire vonatkozó két kérdésnek. Míg igen nagy számban (64%) fontosnak tartják, hogy a tanár minden egyes nyelvi hibát még a kezdetekkor kijavítson, addig mások, a megkérdezettek kb. egyharmada, a kommunikáció létrejöttének fontosságát egyértelműen a nyelvhelyesség elé helyezik. (Ez nem meglepő, hiszen mindannyian ismerünk olyan diákokat, akik elvárják, hogy minden hibájukat kijavítsuk, de olyanokat is, akiket ez rendkívül zavar.) Ugyanakkor ez a nyelvhelyesség iránti magas (esetenként túlzott) igény összefüggésben lehet azzal az eredménnyel, miszerint a diákok 36%-ában szorongást kelt, ha mások előtt kell idegen nyelven beszélnie.

A nyelvóra és a nyelvtanár: A diákok egyhangúan elfogadják, hogy a nyelvóra légköre és a nyelvtanár személyisége meghatározóak a nyelvtanulás eredményessége szempontjából, sőt a megkérdezettek 71%-a szerint a nyelvtanulás feltétlenül szórakoztató kell, hogy legyen. Mi nyelvtanárok elgondolkodhatunk ezen az elváráson. Ugyanakkor, ha jól meggondoljuk nem is olyan nehezen teljesíthető igény kellemes légkörű, szórakoztató nyelvórát szervezni, csak oda kell figyelni a diákok elvárásaira, személyiségükre, a nyelvtanulásról alkotott elképzeléseikre: hiszen a nyelvóra fő célja az egymásközi kommunikáció, és ennek létrejöttéhez mindenekelőtt az ott jelenlévőknek kell kíváncsinak lenniük egymásra. A nyelvóra különleges alkalom, hogy a diákok affektív szükségleteire is választ adjunk, az oktatás affektív nevelési céljainak is megfeleljünk.

Nyelvórai módszerek a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők megítélésére: A nyelvórai módszerek értékelésénél a legszembetűnőbb eredmény az volt, hogy a nyelvtanulók a nyelvórán alkalmazott módszerek többségét hatékonyak ítélik (szinte minden módszernél kb. 60-80%-uk nyilatkozott így). Ez biztató, hiszen fontos nyelvoktatási cél a változatos, sokféle nyelvtanulási stratégia elsajátíttatása.

Érdekes, hogy a leghatékonyabbnak tartott módszerek éppen a tradicionális, feladatorientált nyelvórai módszerek voltak: így a nyelvtan elméleti magyarázata, a fogalmazás, a tesztírás és a házi feladatok közös ellenőrzése. A legkedveltebb tevékenység a: „beszélgetés az egész csoporttal egy mindenkit érdeklő témáról”, a játékok, szerepjátékok, a szimuláció és a kommunikációs gyakorlatok autentikus dokumentumokkal. Mindez arra enged következtetni, hogy a nyelvtanulók elsősorban a kommunikatív interakcióra, kreatív tevékenységre lehetőséget adó nyelvórai módszereket értékelik. A hallgatók úgy ítélik meg, hogy a nyelvtanulás eredményességét leginkább a nyelvtanuló motiváltsága, szorgalma, a nyelvtanár személyisége és a nyelvórai módszerek befolyásolják (és a legkevésbé a nyelvrész, az intelligencia, vagy a tankönyv). Ez biztató, hiszen ezek nagy része a tanár által befolyásolható tényező: a kezünkben van tehát a lehetőség.

A vizsgálat eredménye alapján elmondható, hogy a diákok a nyelvtanulásról igen határozott elképzelésekkel rendelkeznek és ezeket a nyelvtanároknak érdemes figyelembe venniük, hogy közösen kialakíthassák a leghatékonyabb nyelvtanulási stratégiákat, és a nyelvtanulás a lehető legeredményesebb lehessen. Változatlanul nagy kihívás a nyelvoktatásban olyan tanulókörzpontú, alacsony szorongási szintű, az idegen nyelv és kultúra iránt pozitív attitűdökkel rendelkező osztálytermi légkör kialakítása, amely már önmagában is a „megnyílásra”, az önkifejezésre, a kommunikációra motivál.

Irodalomjegyzék:

- HORWITZ, E. K.: The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *MLJ*, 1988/3, 283-294.
- HORWITZ-COPE: Foreign language classroom anxiety. In: *MLJ*, 1986/2, 125-132.
- LEON, A. JAKOBOVITS: Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues. Newbury House, Rowley, 1970.
- WILGA, M.: Rivers Interactive language teaching, C.U.P., London, 1987.
- MORGAN: Attitude change and foreign language culture learning. In: *Language Teaching*, 1993/1, 63-75.
- OXFORD-NYIKOS: Variables affecting the choice of language learning strategies by university students. In: *MLJ*, 1983/3, 291-298.
- DOLLY, J. Young: What does language anxiety research suggest? *MLJ*, 1991/4, 426-361.
- APELT-KOERNIC: Affectivity in teaching of foreign languages. In: *European Education*. 1997/2, 29-46.
- KRASHEN-TERREL-RARDIN: Thoughts on language learning. In: *Foreign Language Annals*. 1991/1, 35.
- KRASHEN, S. D.: Aptitude and Attitude in relation to second language acquisition and learning. In: *Individual differences: Universals in language learning aptitude.*, Newbury House, Rowley, 1981.
- MANTLE-BROMLEY-MILLER: Effect of multicultural lessons on attitudes of students of Spanish. In: *MLJ*, 1991/4, 418-425.
- MOSKOWITZ: Effect of humanistic techniques on attitude, cohesiveness and self concept of foreign language students. *MLJ*, 1981/2, 149-157.
- DÖRNYEI Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. In: *Modern nyelvoktatás*. 1996/4, 3-18.
- TARONE, J.: Focus on the language learner, C.U.P. Oxford, 1989.
- SAVIGNON, Sandra: Communicative Competence. Addison-Wesley, London, 1983.

Ergebnisse einer Untersuchung über die Beherrschung der Abtönungspartikeln an ungarischen Gymnasien

Das Thema des vorliegenden Aufsatzes bilden die Abtönungspartikeln, die in der Linguistik lange vernachlässigt und nur als „Flickwörter“ und „Flöhe“ in der Sprache bezeichnet wurden. Erst in den 60er Jahren hat man begonnen, sich mit diesen sehr wichtigen Elementen der Kommunikation zu beschäftigen.

Man stößt auch in den verschiedenen literarischen Werken immer wieder auf sie, also es musste eingesehen werden, dass sie nicht nur ein wichtiger Bestandteil der gesprochenen Sprache, sondern auch der der Schriftsprache sind. Ihre Definition ist in der Fachliteratur auch umstritten, aber einiges steht fest: sie sind unflektierbar, können nicht die erste Stelle im Satz besetzen und Antwort auf eine Frage bilden. Ihre wichtigste pragmatische Funktion ist, die Einstellung des Sprechers zum Gesagten auszudrücken.

Im Unterricht wird mir oft die Frage gestellt, was die einzelnen Partikeln im Text bedeuten. Die Schwierigkeit, darauf eine Antwort zu geben, hat mich zur Forschung der Partikeln hingeleitet. Das Problem liegt in der vielfältigen Verwendung der Partikeln, ihrer Kontextabhängigkeit, womit auch ihre Übersetzbarkeit zusammenhängt. Die Abtönungspartikeln haben häufig keine eindeutige Entsprechung im Ungarischen. Sie werden oft mit Modalwörtern, anderen lexikalischen Mitteln oder gar nicht übersetzt, denn ihre pragmatische Rolle kann mit der Satzintonation und auch der Wortstellung ausgedrückt werden.

So ist auch zu erklären, dass sie an den Schulen nicht unterrichtet werden, denn selbst die Lehrer sind sich über ihre Verwendung meist nicht im Klaren (oder sie können sie anwenden, ihre Bedeutung, ihre pragmatische Funktion jedoch wahrscheinlich weniger erklären).

Wenn man sich die Lehrbücher ansieht, kann man feststellen, dass in ihnen die Partikeln als grammatischer Stoff entweder gar nicht oder nur in einigen Drillübungen, Lückentexten (meist mit einer kurzen oberflächlichen Erklärung versehen) vorkommen. Die Lerner werden jedoch in authentischen Dialogen, Texten, Zeitungen oder beim Hörmaterial auf Kassette mit den Partikeln konfrontiert. Somit sind ihnen diese „Wörtchen“ nicht ganz fremd. Es stellt sich also die Frage, ob die Schüler mit dem Partikelgebrauch vertraut gemacht werden können, ohne etwas darüber gelernt zu haben.

Ich bin von der Hypothese ausgegangen, dass diejenigen, die nicht mehr Anfänger sind, schon ein gewisses Niveau erreicht haben müssen, auf dem sie die Fähigkeit besitzen, die Funktion der Partikeln erkennen zu können.

Um dieser Frage nachzugehen, habe ich Testblätter in zwei Gymnasien (Miklós-Radnóti-Gymnasium Szeged und János-Garay-Gymnasium Szekszárd) in 6 Gruppen ausfüllen lassen. Insgesamt 51 Schüler haben daran teilgenommen,

21 von ihnen lernen in Spezialklassen mit 6-7 Wochenstunden Deutsch, die anderen Schüler besuchen Normalklassen mit 3 Wochenstunden. Die meisten von ihnen haben bereits die Grundstufe C der Sprachprüfung abgelegt, aber es gibt auch ca. 12, die schon mindestens einen Teil der Mittelstufe bestanden haben. Trotz der genannten Ergebnisse und Stundenzahlen sind die Gruppen vom Sprachniveau her sehr heterogen, deshalb habe ich zwischen ihnen nicht weiter differenziert. Allgemein kann gesagt werden, dass sie fortgeschrittene Lerner sind.

Der Fragebogen bestand aus drei Teilen, er sollte ohne Namensangabe ausgefüllt werden. Die Hinweise und Fragen wurden auf Ungarisch formuliert, damit der Erfolg der Untersuchung nicht an sprachlichen Missverständnissen scheitert.

1. Erste Testphase

Im ersten Teil sollte getestet werden, ob sich die Schüler des stilistischen und pragmatischen Gewichts der Partikeln in einem Text bewusst sind. Dazu habe ich einen Abschnitt aus dem beliebten Buch *Papa, Charlie hat gesagt...*¹ ausgewählt, weil es in dialogischer Form die gesprochene Sprache präsentiert und dementsprechend viele Abtönungspartikeln beinhaltet.

Die Schüler haben den gleichen Text mit und ohne Partikeln in die Hand bekommen. Sie hatten die Aufgabe, beide Texte durchzulesen und ihre Beobachtungen in ein paar Sätzen auf Ungarisch mitzuteilen und zu entscheiden, welcher Text ihnen besser gefällt und ihre Wahl zu begründen.

Diese Frage haben 10 Schüler, also 20%, nicht beantwortet, bzw. ihnen ist in Bezug auf die Partikeln nichts aufgefallen, nicht einmal das Fehlen der Partikeln in der einen Textvariante. Das war ein ziemlich überraschendes Ergebnis. Diejenigen Schüler, denen der Unterschied aufgefallen war, konnten ihre Meinung alle sehr klar ausdrücken. *Drei* Schülern hat der Text ohne Partikeln besser gefallen. Sie haben folgende Begründungen gegeben:

- einige Partikeln waren überflüssig im Satz,
- die Partikeln passen nicht zu einem literarischen Text,
- ohne Partikeln ist der Text authentischer.

Den restlichen 38 Schülern hat der Text mit Partikeln viel besser gefallen. Sie haben die Abtönungspartikeln auf Ungarisch *módosítószó, kötőszó, töltelékszó, nyomatékosítószó* genannt, was auch darauf schließen lässt, dass sie die pragmatische Funktion und die sehr wichtige Bedeutung der Partikeln wahrnehmen können. Ihrer Ansicht nach werden die Texte durch diese Wörter *umgangssprachlicher, authentischer, ausdrucksvoller, zusammenhängender, betonter, aggressiver, eher Deutsch klingend (németesebb)*, sie drücken Gefühle besser aus und verleihen dem Text *sprechsprachlichen* Charakter.

An diesen Meinungen ist zu sehen, dass sie während der Jahre schon ein Gespür für die Partikeln entwickelt haben, was vermutlich zunächst automatisch geschah, mit der Zeit jedoch ihre Verwendung immer bewusster wurde.

Da mit ähnlichen Antworten zu rechnen war, wurde der zweite Teil des Testes vorbereitet.

2. Zweite Testphase

Der zweite Teil hatte das Ziel festzustellen, wie die Schüler ihr im ersten Teil bereits nachgewiesenes Gespür für Partikeln in der Praxis anwenden können, d.h. wie sie die verschiedenen Funktionen mehrerer Partikeln verstehen und ob sie sie ins Ungarische übersetzen können. Dieser Teil bestand aus zwei Aufgaben:

Aufgabe I.

Zunächst sollten 6 Sätze mit der Partikel *doch* übersetzt werden, in denen das *doch* immer andere pragmatische Funktionen hatte, also die Sprechintention unterschiedlich war. Auch der Satztyp wurde variiert, so gab es abwechselnd Aussagesätze und Aufforderungssätze.

Bei dieser Aufgabe kamen in den zu übersetzenden Äußerungen noch die Partikeln *denn*, *eigentlich*, *schon*, (in zwei Bedeutungen) *ja*, (auch in zwei Bedeutungen), *aber*, *wohl* und *mal* vor.

Das Ergebnis wird nach jedem Satz kommentiert und mit den statistischen Ergebnissen untermauert. Die nachstehende Auswertung zeigt eindeutig, dass die Schüler die Partikel außer Acht gelassen haben, also den Satz ohne Partikel übersetzt hatten. In Klammern wurden bei den richtigen Antworten die von den Schülern geschriebenen ungarischen Entsprechungen aufgeführt. (Die nachgestellten Zahlen geben die Prozentsätze bei den einzelnen Wörtern an). Sie sind bei jeder Äußerung deshalb akzeptabel, weil sie die jeweilige Sprechintention wiedergeben. Im Kommentar werden diese Lösungen nicht gesondert analysiert, denn das würde den Rahmen dieses kurzen Beitrags überschreiten. Es ist dennoch interessant zu verfolgen, wie variabel die Schüler die Sätze übersetzt haben.

DOCH

1. „Mama sagt, sie wollen mit dir darüber reden, ob du den Brief abtippen kannst. Du hast doch eine Schreibmaschine!“

Nicht übersetzt:	12%
Richtig:	60% (hiszen/hisz: 42, ugyanis 4, mégiscsak 2, hiszen mégiscsak 2, végül is 2, mivel 6, mégis 2)
Falsch:	28%

Die Funktion von *doch* ist in diesem Satz der Hinweis auf einen für beide Sprecher bekannten Sachverhalt, nämlich darauf, dass er/sie eine Schreibmaschine besitzt, was erwarten lässt, dass er/sie die Handlung auch durchführt. Obwohl diese Bedeutung in der Umgangssprache oft verwendet wird, habe ich vermutet, dass diesen Satz zu verstehen schwieriger wird, als das der Fall war, denn 60% haben ihn richtig übersetzt.

2. „Jetzt lass mich endlich mal ausreden, oder frag nicht, wenn du *doch* alles besser weißt.“

Nicht übersetzt:	16%
Richtig:	68% (úgyis 67, még ... ha is 1)
Falsch:	16%

Hier drückt das *doch* eine vorwurfsvolle Kritik am Verhalten des Sprechers aus und wurde zu 67% mit *úgyis* übersetzt, das im Ungarischen die gleiche Proposition ausdrückt. Mit einem so guten Ergebnis war nicht zu rechnen, es ist zu vermuten, dass bei der Lösung der Kontext eine große Hilfe war.

3. „Mach doch nicht so einen Krach!“

Nicht übersetzt	30%
Richtig:	60% (már)
Falsch:	10%

Hier geht es um eine ungeduldige Aufforderung, die eine ziemlich stereotypisierte Verwendung ist, deshalb überrascht, dass das Wort *már* zu 30% ganz ausgelassen wurde. Offensichtlich hatten die Schüler das Gefühl, dass die Aufforderung an sich, also ohne eine Entsprechung, ausdrucksvoll genug ist.

4. a) „Vater: Du mußt doch immer das letzte Wort haben!“

Nicht übersetzt, aber so richtig:	66%
Richtig:	14% (persze 10, ugye 4)
Falsch	20%

Hier wurde die Partikel zum großen Teil nicht übersetzt, aber ihre Bedeutung wurde mit dem Satz: *Hát mindig tied kell hogy legyen az utolsó szó* ausgedrückt. Es hat sich also erübrigt, eine Entsprechung zu suchen.

4. b) „Sohn: Ich habe dir doch nur etwas erklärt.“

Nicht übersetzt	50%
Richtig	20% (de 8, de hiszen 6, de hát 6)
Falsch	30%

Es wird hier auf die Vorgängeräußerung in 4. a) reflektiert, der Vorwurf wird zurückgewiesen. Da im Satz auch die Partikel *nur* vorkommt, haben die Schüler das *doch* nicht übersetzt, sondern nur *csak* geschrieben. Der unter den DOCH-Sätzen niedrigste Prozentsatz ist damit zu erklären, dass die Schüler die andere Partikel nicht berücksichtigt haben.

5. „Sohn: – Papa, Charlie meint, sie könnten ihr Auto wahrscheinlich nicht mehr lange halten.

Vater: – Hab ich mir *doch* gleich gedacht.“

Nicht übersetzt, aber so richtig (Mindjárt gondoltam)	52%
Nichts geschrieben	12%
Falsch	36%

In diesem Dialog wurde das *doch* auch nicht übersetzt, weil die Intonation des Satzes: „Rögtön/Mindjárt gondoltam“ bereits die Ironie vermittelt, die die Partikel *doch* in sich hat, deshalb ist keine Entsprechung nötig. Das haben die Schüler vermutlich auch so verstanden.

Dies waren nur einige, recht häufig auftretende Funktionen von *doch*. Insgesamt lässt sich feststellen, dass *doch* zu 56,6% richtig übersetzt wurde, was im Verhältnis zu seiner Häufigkeit relativ gering ist. Bei dieser Partikel wären wesentlich höhere Werte zu erwarten gewesen.

DENN

6. „Sohn: – Papa, Charlie hat gesagt, bei den Daten. Was sind denn eigentlich Daten?“

Nicht übersetzt	46%
Richtig	50% (is)
Falsch	4%

EIGENTLICH

Nicht übersetzt	4%
Richtig	92% (tulajdonképpen 42, egyáltalán 40, mégis 2, valójában 6, egyébként 2)
Falsch	4%

Diese Äußerung ist eine Frage, die durch die Partikel *denn* flüssiger wird. Das ist die häufigste, d.h. die typischste Verwendung dieser Partikel, deshalb war damit zu rechnen, dass sie den Schülern bekannt ist. Da sie aber in (der relativ oft verwendeten) *Kombination* mit der Partikel *eigentlich* auftritt, war zu erwarten, dass eher die Partikel *eigentlich* beachtet werden wird. Das zeigt sich auch darin, dass *eigentlich* zu 92% richtig mit *tulajdonképpen*, *egyáltalán*, usw. übersetzt wurde.

SCHON₁

7. „Vater: – Dann will Charlies Mutter also nicht mehr arbeiten?
Sohn: – Wollen schon. Aber sie kann nicht, weil sie krank geworden ist“

Nicht übersetzt	0%
Richtig	70% (szeretne 4, dehogynem 10, akarna 22, de, akar 16, akarni akar 18)
Falsch	30%

In diesem Dialog tritt die Partikel *schon* als Satzwort auf, dessen kommunikative Funktion die Widerlegung des in der Vorgängeräußerung vorgekommenen Sachverhaltes mit starker Überzeugung ist. Es konnte davon ausgegangen werden, dass diese Funktion nicht bekannt ist, aber wie aus der Tabelle ersichtlich wird, konnten die Schüler diesen Satz sehr erfolgreich mit variablen Entsprechungen ersetzen, z.B. *akarna*: die Absicht der Mutter drückt die ungarische Konditionalform aus, oder in der anderen Variante: *akarni akar* hat selbst die Wiederholung einen betonenden, sprechsprachlichen Charakter in sich.

SCHON₂

8. „Komm mal her! Na komm schon!“

Richtig:	99% (Na gyere már!)
Falsch:	1%

MAL : richtig 100% (már)

Bei dieser Aufforderung folgen die Partikeln *mal* und *schon* aufeinander. Im ersten Satz ist die Aufforderung noch milder, wird dann jedoch durch die zwei Partikeln: *na* und *schon* verschärft.

JA₁

9. Vater: - „Mach lieber deine Hausaufgaben!“

Sohn: - „Mach ich ja.“

Nicht übersetzt	0%
Richtig:	50% (azt csinálom, azon vagyok, de hát azt csinálom, de hiszen, jól van na)
Falsch	50%

Die Partikel *ja* hat hier die pragmatische Funktion, die Berechtigung der Aufforderung zurückzuweisen. Es wurden dafür vielerlei Entsprechungen gefunden, die darauf schließen lassen, daß diese Funktion zur Hälfte bekannt war und richtig übertragen wurde.

JA₂

10. „Du bist *ja* ganz naß!“

Nicht übersetzt	50 %
Richtig	40% (hisz 16, de hiszen 12, aztán 4, de hát 6, jaj 2)
Falsch	10%

Beim Ausdruck der Überraschung durch *ja* haben 50% keine Übersetzung gefunden, wodurch der Ausdruck der Emotionalität zu kurz kam. 40% Prozent haben aber eine richtige Entsprechung gefunden.

ABER

11. – „Das Essen ist fertig.“

– „Das ist aber super!“

Nicht übersetzt	19%
Richtig	69% (de hiszen 28, de hát 12, aztán 16, hát 5, de jó 4, valami 2, ám 2)
Falsch	12%

In dieser Äußerung steht *aber* für den Ausdruck der Begeisterung, die auf Ungarisch zu 69% richtig wiedergegeben wurde.

WOHL

12. „Ich höre wohl nicht richtig. Bin ich denn im Irrenhaus?“

Nicht übersetzt	70%
Richtig	24 % (bizonyára/biztos 12, nem hiszek a fülem-nek 2, talán/tán 10)
Falsch	6%

Pragmatisch gesehen drückt Satz 12 eine starke Verwunderung mit einer gewissen Empörung aus. Diese Sprechintention ist eine schon speziellere Bedeutung von *wohl*, so war zu vermuten, dass sie mit weniger Erfolg verstanden wird, da die Schüler das seltener gehört haben. Diese Vermutung wurde auch von der Statistik bestätigt.

Wenn wir die richtigen Lösungen der II. Aufgabe miteinander vergleichen, kommen wir zu folgendem Ergebnis:

DOCH	56,5%
JA	50%
DENN	50%
SCHON	80%
WOHL	24%
ABER	69%
MAL	100%
EIGENTLICH	92%

Aus der Tabelle geht hervor, dass *mal* und *eigentlich* mit dem größten Erfolg übersetzt wurden, was mit dem Häufigkeitsgrad dieser Partikeln in der Umgangssprache zu erklären ist. Darauf folgen *schon* bzw. *aber* und am wenigsten bekannt war *wohl*.

Aufgabe III.

Die dritte Aufgabe bestand darin, einen Lückentext auszufüllen, wofür andere Fertigkeiten und anderes Wissen benötigt werden, als für die zweite Aufgabe. Da die Übersetzung ins Ungarische oft schwierig ist, weil das

Textverständnis noch keine ausreichende Voraussetzung dafür ist, daß auch in der anderen Sprache eine Entsprechung gefunden wird, kann vermutet werden, daß es bei dieser Aufgabe mehr erfolgreiche Antworten gibt als bei den vorangegangenen. Die Aufgabe war die folgende: Setze die Partikeln *wohl*, *aber*, *doch*, *denn*, *eigentlich* in die Sätze ein!

(Die richtigen Lösungen stehen hier in Klammern, wo zwei angegeben sind, wurden auch zwei akzeptiert.)

- 1. Das ist eine Schweinerei! (doch)
- 2. Was machst du hier? (denn/eigentlich)
- 3. Mir reicht's! (aber)
- 4. Geh endlich ins Bett! (doch)
- 5. Wo arbeitest du ? (denn/eigentlich)
- 6. – Hast du ein neues Auto?
– Aber das weißt du (doch)
- 7. – Ruf den Chef endlich an!
– Ihn habe ich schon angerufen! (doch/aber)
- 8. – Es ist schon 8 Uhr und er ist immer noch nicht da.
– Er wird sich verlaufen haben (wohl)

Richtige Lösungen der III. Aufgabe

DOCH	45,5%
WOHL	46%
ABER	51%
DENN	60%
EIGENTLICH	38%

Richtige Lösungen der Aufgaben II-III zusammengezogen:

DOCH	51%
WOHL	35%
ABER	60%
DENN	55%
EIGENTLICH	65%

Wenn wir die zwei Tabellen zusammenziehen, ist ersichtlich, dass die Partikeln *eigentlich* und *aber* mit größter Richtigkeit verwendet wurden.

Zusammenfassung

Insgesamt läßt sich feststellen, dass die Schüler ziemlich gute Kenntnisse in Bezug auf die Bedeutung und die Verwendung der Partikeln haben. Es kann sein, dass sie bei einem längeren Kontext zu wesentlich besseren Ergebnissen gekommen wären. Um aber einen höheren Durchschnittswert als 50% zu erreichen, sollten die Funktionen der Partikeln verinnerlicht und trainiert werden. Durch Bewußtmachung könnte dieses Gespür bei den Schülern entwickelt werden. Aus diesem Grund finde ich es wichtig, die Partikeln im DaF-Unterricht zu behandeln. Dazu sollen Aufgaben für verschiedene Stufen erarbeitet werden und ihre Ergebnisse auch in Tests erfasst werden. Das wäre das Ziel späterer Untersuchungen.

Anmerkung:

EMMERICH, K.- HESSEDENZ, I.: Papa, Charlie hat gesagt, Rowohlt, 1990.

IX.

NYELVPEDAGÓGIA II.

A nyelvgyakorlat curriculumja az egri Eszterházy Károly Főiskola Német Nyelv és Irodalom Tanszékén

A fenti főiskolán szerzett néhány éves tapasztalatom alapján ebben az előadásban arra vállalkozom, hogy bemutassam a tanszékünkön jelenleg érvényben lévő nyelvgyakorlat-curriculumot. A bevezető gondolatok után először meghatározom a nyelvgyakorlat helyét a tanárképzésünk programjában, majd ismertetem a curriculum célkitűzéseit, közben röviden vázolom azt az elméleti hátteret, amely e tanterv létjogosultságát bizonyítja, végül a nyelvgyakorlatnak mint tantárgynak az értékelhetőségéről, az ellenőrzéséről szeretnék szólni. Természetesen nem hallgatom el azokat a problémákat, hiányosságokat sem, amelyekkel a curriculum bevezetése óta a gyakorlatban szembesülünk.

1. Bevezetés

Mivel a főiskolai nyelvgyakorlat órák számára nincs, s talán nem is lehetne központilag előírt tanterv, ezt az egyes intézményeknek önállóan kell kidolgozniuk. Sokan azt állítják, egyáltalán nincs szükség ilyenfajta tantervre, de én ezt a véleményt nem osztom. Sőt érdemes lenne valamilyen módon egységessé tenni az azonos típusú tanárképző intézményekben a tanterveket, erre vonatkozóan különböző továbbképzéseken más intézmények dolgozói részéről is felmerült az igény. Ha csak arra gondolunk, hogy az első évet lezáró alapvizsga mennyire eltér a különböző főiskolákon, egyetemeken, talán jogosnak tűnhet ez az igény.

2. A nyelvgyakorlat szerepe a tanárképzésben – kapcsolata a többi tárggyal

Sajnos a nyelvgyakorlatot gyakran mostohagyermekként kezeljük. Ez olyan tárgy, amelyet mindenki tud tanítani, csak beszélj a hallgatókkal németül, olvasdass egy-két újságcikket velük, nézzetek videót, vagy csinálj, amit akarsz. Gyakran lehet hallani ilyen, vagy ehhez hasonló megnyilvánulásokat. Pedig ez a felfogás nagyon helytelen. A nyelvgyakorlat óráknak a kommunikatív kompetencia fejlesztése mellett több, nagyon fontos feladata kell(ene), hogy legyen. Egyértelműen tapasztalható, hogy a tanítás-tanulás folyamata sokkal eredményesebb, ha a hallgatók néha – és nem a gyakorló iskolákban először! – átvehetik a tanár szerepét. „Tarthatatlan az a nézet, hogy néhány év alatt majd belejön a tanár a tanításba...”¹ – írta Budai László egyik cikkében.

Tehát a nyelvgyakorlat és a módszertan egymástól elválaszthatatlan tárgyak, hiszen a nyelvgyakorlat órák mintát jelenthetnek a hallgatóknak későbbi tanári munkájukhoz, ill. a nyelvgyakorlat órákon – referátumok, mikrotanítások, beszámolók stb. formájában – a hallgatók átállhatnak a katedra másik oldalára. Az elmélet és a gyakorlat nem különülhet el egymástól, a hallgatóknak lehetőséget kell kapniuk arra, hogy az elméletet a gyakorlatban is kipróbálják. Ez a szempont, így

a két tárgy szoros kapcsolata, megjelenik a mi gyakorlatunkban is. A négyéves képzésben az 5. és 6. szemeszterben a nyelvpedagógia és a nyelvgyakorlat tantervei szinkronban vannak egymással, ezekben a szemeszterekben a hallgatók saját csoportjaikban a nyelvgyakorlat szemináriumokon kipróbálhatják a nyelvpedagógiában „megtanultakat”.

Ugyanígy nem lehet elválasztani a *nyelvgyakorlattól* az *országismeretet* sem. Ez az egyik hiányossága a jelenlegi tantervünknek, bár folyamatosan jelen van az országismeret, mégis jobban kellene egy egységként kezelni ezeket a területeket. Az első két szemeszterben a hallgatóknak igyekszünk lehetővé tenni, hogy német, illetve magyar anyanyelvű tanárnál egyaránt felvehessék ezeket a kurzusokat, így a német anyanyelvi kollégák révén talán még közelebb kerül a „Landeskunde” a nyelvgyakorlathoz. Terveink közé tartozik azonban az országismeret tudatosabb beépítése és esetleges számonkérése az oly sokat vitatott alapvizsgán. Jelenleg hallgatóink csak a 7. és 8. szemeszterben vesznek részt általános országismereti órákon.

Igen kényes kérdés a *nyelvgyakorlat* kapcsolata a *nyelvészettel*, a *nyelvtannal*. Sok intézménytől eltérően nálunk a nyelvtani gyakorlatok és a nyelvtani ismeretek ellenőrzése nem jelenik meg direkt módon a nyelvgyakorlat órákon, még fordítás formájában sem. A nyelvtan nem része, hanem előfeltétele a 2. szemeszter végi alapvizsgának. A nyelvtani kompetencia természetes része kell hogy legyen a kommunikatív kompetenciának. Ugyanígy a *fonetika* és a *fordítás* elmélete és gyakorlata is önálló tárgyként jelennek meg a programunkban, nem a nyelvgyakorlat részeként.

3. A nyelvgyakorlat-curriculum legfontosabb alapelvei

A következőkben a teljesség igénye nélkül, néhány fontos szempontot kiválasztva, szeretném bemutatni azt a tantervet, amely alapján a főiskolánkon a nyelvgyakorlat oktatás folyik. A következő kérdéseket szeretném kiemelni: *célkitűzések* (tartalom, témák, nevelési cél), *követelményrendszer* (vizsga, az értékelés problémája). Természetesen a curriculum más szempontokat is tartalmaz, pl. javaslatokat a felhasználandó anyagokra. Mivel azonban e tárgy esetében a tanári szabadság meglehetősen nagy, s a kollégák általában élnek is ezzel a lehetőséggel, maradjon ez a néhány pont csak az említés szintjén.

3.1. A nyelvgyakorlat feladatai, céljai

Az egyik legfontosabb cél természetesen a *kommunikatív kompetencia* fejlesztése, mely magában foglalja a nyelvtani, a szociális és a kulturális kompetenciát is. Hallgatóink nagyon különböző nyelvi szinten vannak, amikor elsőévesként megkezdik főiskolai tanulmányaikat, itt negatív példaként szeretném megemlíteni azokat az évfolyamokat, amelyeken a hallgatók szóbeli felvételi vizsga nélkül, sőt

egyik évben teljes mentességgel kerülhetnek be a főiskolára. Ezekben az esetekben különösen fontos volt, hogy a hallgatók kommunikációs készségét fejlesszük, különben lehetetlenné vált volna a későbbi munka.

Kiemelkedő szerepet kapnak tantervünkben – különösen az első két szemeszterben – az *alapkészségek*. Ebben az esetben a készségek hagyományos felosztása alapján produktív készségekről (beszédkészség, íráskészség) és receptív készségekről (hallás utáni értés, olvasásértés) beszélünk, melyek idővel eszközzé kellene hogy váljanak a kommunikációs képesség anyanyelvi szintet minél jobban megközelítő eléréséhez. Nem választottuk és nem is választhatjuk külön az egyes készségek fejlesztését, de a különböző szemeszterekben, az adott kurzusokon mindig valamelyik készségre helyezzük a hangsúlyt. Ez nem jelenti azonban azt, hogy ezekben a szemeszterekben a többi készséget elhanyagoljuk, mindig meg kell találni annak a módját, hogy az esetleg izolált készségfejlesztést a folyamat végén újra integráljuk. Tesszük ezt mindannak érdekében, hogy a hallgatóink az 5. és 6. szemeszterben valóban képesek legyenek önálló órávezetésekre, valódi vitákra, referátumok megtartására. Az első évfolyamon heti 2x2 óra nyelvgyakorlat van. Ezek külön kurzusok, külön tematikával, két tanárnál. A Nyelvgyakorlat I. (első szemeszter) és Nyelvgyakorlat III. (második szemeszter) tanegységeket általában magyar anyanyelvű tanárok vezetik, itt a beszédkészség mellett a hallás utáni értés kap kiemelkedő szerepet, míg a – párhuzamosan folyó – Nyelvgyakorlat II. és Nyelvgyakorlat IV. kurzusoknál a beszédkészség mellett az olvasásértés kerül előtérbe. Itt nagyon fontos kiemelni a nyelvgyakorlat egyik újabb célját: *stratégiákkal, technikákkal, módszerekkel* kell megismertetni hallgatóinkat; meg kell tanulniuk, hogyan bánjanak egy idegen nyelvű szöveggel, el kell érniük, hogy megváltoztassák azt a szemléletüket, hogy mindig mindent meg akarnak érteni, ha egy ismeretlen szót találnak, „leragadnak”, nem képesek a szöveget egységnek tekinteni, az összefüggéseket átlátni. Ez többek között hozzáállás kérdése is, amelyet a hallgatók a kommunikatív szemlélet egyre nagyobb térhódítása ellenére is gyakran magukkal hoznak a középiskolákból. Természetesen vannak helyzetek, amikor minden információ fontos, de a mindennapi életben általában a következő formula érvényesül: *So intensiv wie nötig und so extensiv wie möglich*.

Mivel az alapvizsgán az íráskészség ellenőrzése nem jelenik meg külön elemként, az írásbeli kifejezést csak a 3. szemeszterben helyezzük a középpontba. Ez a szemeszter készíti fel a hallgatókat a hivatalos levélírás, önéletrajz, pályázat mellett a később rájuk váró komolyabb munkák elkészítésére, megtanulják a szemináriumi dolgozatok, az esszéírás, jegyzőkönyvkészítés normáit, felkészítjük őket arra, hogy az utolsó szemeszterben képesek legyenek diplomamunkájukat önállóan, német nyelven megírni, hozzászokjanak az egyéni munkához. Bár a hallgatók ebben a félévben gyakran panaszkodnak, hogy nincs lehetőségük „beszélni” az órán, sok az írásbeli munka, a teljes folyamat szempontjából mégis nagyon fontosnak és nélkülözhetetlennek tartom ezt a szemesztert.

A 4. szemeszterben a szóbeliségre fektetjük a hangsúlyt. Megismerkednek a hallgatók az argumentációs- és vitatechnikákkal, meg kell tanítani őket a vitával kapcsolatos alapvető szabályokra, a vita etikájára is. Így válhat a vita tanulási mód-szerre. Megtanulják a szóbeli referátumok, „kiselőadások” előkészítésének, meg-szerkesztésének, előadásának elveit. Nem hanyagolható el a *személyi kompeten-cia* fejlesztésének lehetősége sem. Feladatunknak tartom, hogy a hallgatóink ön-értékelésre képes pedagógus személyiségekké váljanak. Bár ez többek között nyelvpedagógiai kérdés is, íme egy újabb bizonyíték arra, hogy e két terület mennyire összetartozik. A személyi kompetencia kérdése a curriculum mai válto-zatában nem jelenik meg egyértelműen, ezt meg lehetne (kellene) fogalmazni.

A szemináriumokon számomra az *önismeret, személyiségfejlesztés* is jelentős szerepet kap. Hiszek a személyiségfejlesztés fontosságában a főiskolai nyelvgya-korlat órákon, a nyelvi játékok mellett gyakran játszunk a hallgatókkal önismereti játékokat, szerepjátékokat, amelyekkel természetesen a nyelvet is gyakorolják, tulajdonképpen eszközként használják, de emellett közösségformáló és személyi-ségfejlesztő szerepük vitathatatlan. Biztatom hallgatóimat arra, hogy ezeket a technikákat tanárként más órákon is bevetethetik, hiszen ilyen alkalmakkor sok mindent megtudhatnak egymásról, a tanár-diák kapcsolat is egészen biztosan pozitív irányba mozdul el, nem beszélve a játékok közösségépítő szerepéről. Eh-hez szorosan kötődik a nyelvgyakorlat óráknak egy újabb feladata: az *empatikus képességek* fejlesztése, amely a tanár számára létfontosságú, s az sem baj, ha az *improvizációs készség* is fejlődik valamelyest.

Sokáig vitatott volt, hogy adjunk-e meg konkrét témákat az egyes szemeszte-rekre lebontva, vagy bízzuk e kérdés eldöntését a tanárra. Azért volt többek kö-zött kérdéses, hogy meghatározzunk-e témákat a curriculumban, mert esetleg a témajavaslat egyet jelenthet hosszú szólistákkal, amelyeket a hallgatók a számon-kérésig bemagolnak, aztán jelentős részét elfelejtik. Talán hasznos és célravezető, ha bizonyos témaköröket mégis kijelölünk. Bár ezek csak javaslatként szerepelnek a curriculumban, a kollégák az első két szemeszterben általában megtartják a javasolt témákat, hiszen ezeken a témakörökön belül mindenki saját elképzelése és a hallgatók kívánsága szerint mozoghat, de különösen az első évben az ellenőrizhetőség érdekében szükség van bizonyos korlátokra. Az utolsó szemesz-terekben már inkább a hallgatókra bízzuk a témaválasztást. A témákat magasabb absztrakciós szinten közelítjük meg, természetesen a *szókincsfejlesztés* is jelentős szerepet kap, de szituatív módon, nem szólisták formájában.

Szeretnék még egy szempontot kiemelni, ez pedig a *tanulás tanulása*. Szem előtt kell tartani, hogy a tanulás folyamata összefüggő rendszerben történik. A hallgatókat képessé kell tenni arra, hogy önállóan tudjanak tanulni, különböző tanulási technikákkal kell megismertetni őket. Ez azzal kezdődik, hogy a közös munkában, konkrét helyzetekben, munkafolyamatokban különböző tanulási technikákkal kell dolgoznunk (pl. a szöveg tagolása, jegyzetek készítése, kulcssza-

vak kiemelése stb.). Így a hallgató amellest, hogy megszerzi a konkrét ismereteket, vagy fejleszti bizonyos képességeit, megtapasztalja a különböző technikák előnyeit, hátrányait és saját gyakorlatában próbálhatja ki a különböző lehetőségeket.

A kommunikatív szemléletű idegennyelv-oktatás kulcsszava a *cselekvés- és tapasztalatorientált tanítási mód*. Az ész, a szív és az érzékszervek együttes „használatának” a tanítás-tanulás folyamatában ideális megjelenési formája az ún. *projekt*, amelyre sor kerülhet a nyelvgyakorlat órákon is. Született már ily módon újság, collage, kalendárium, sőt szinkronizálás is, amelyet videón rögzítettünk. A hallgatót igyekszünk partnerként kezelni, a folyamat középpontjába állítani, nem pedig csak „végigszenvedtetni” vele a nyelvórát.

3.2. Ellenőrzés, számonkérés, vizsga

Az utolsó rész mottójául a következő idézetet választottam: „Was gelehrt wird, wird auch geprüft, wie gelehrt wird, so wird auch geprüft.”² Vagyis amit megtanítottunk, számon kell kérni, s amilyen a tanítás volt, olyan legyen a számonkérés is. Valóban, amit megtanítunk, ellenőrizni, számonkérni, értékelni kell, hiszen a számonkérés visszacsatolás az elvégzett munkáról, annak eredményességéről, vagy éppen sikertelenségéről, nemcsak a tanár, hanem a diák számára is. Az alapvizsga formája, értékelési rendszere állandó vita tárgyát képezi. Nem mindegy, hogyan vizsgáztatunk, hogy a vizsga konkrét ismereteket (ismeret jellegű tudás) vagy készségeket mér (képesség jellegű tudás), az vizsgáztat-e, aki tanította a csoportot, vagy nem. A szubjektivitás kiküszöbölése, legalábbis csökkentése érdekében két-három fős bizottságokat hozunk létre. Az alapvizsgán azt várjuk el a hallgatóktól, hogy a megszerzett tudásukat, készségeiket újszerű helyzetekben tudják alkalmazni. Ezért szokták gyakran mondani a hallgatók, hogy az alapvizsgára nem lehet készülni, éppen ezért félnek is ettől a vizsgától, hiszen nem a megszokott módon kell számot adni megszerzett tudásukról, nem azon múlik a vizsga sikere, hogy „jó tételt húzott-e” a hallgató, vagy sem. Természetesen nagyon nehéz mindezt objektíven mérni, kialakítani egy olyan rendszert, amelyik többé-kevésbé megfelel az objektivitás kritériumának.

Különösen a szóbeli vizsgát éri sok vád, hiszen konkrét ismeretanyagot nem kérünk számon, arra vagyunk kíváncsiak, hogy a hallgató (a megadott témakörön belül) számára előre ismeretlen problémafelvetéssel hogyan tud bánni, néhány perces felkészülési idő után önálló kifejtést kell produkálnia az adott kérdésről, amely természetesen végül a hallgató és a vizsgáztató tanárok közötti beszélgetésbe megy át.

„A tudásmérés céljából történő objektiválás legfőbb eszköze a nyelv, annak is elsősorban írott változata.”³ Ezt próbáljuk megvalósítani a vizsga írásbeli részén, amely egy ismeretlen szöveg hallás utáni megértéséből, ill. egy német szöveg olvasásértéséből áll. Igyekszünk mindig teszt-jellegű, igen-nem típusú kérdéseket,

multiple-choice feladatokat, szómagyarázatokat, felelet-alkotásokat, és a legnehezebben értékelhető szabad írásos produktumokat is kérni a hallgatóktól. Az értékelés százalékszámítással történik, a szerzett részeredmények számtani átlaga adja a végleges eredményt. Úgy érzem, a sok kritika ellenére az írásbeli alapvizsga nagyjából megfelel az objektivitás, a validitás és a reliabilitás kritériumainak, a szóbeli vizsga rendszeréről ez már kevésbé mondható el.

Az alapvizsgát követő szemeszterekben gyakorlati jeggyel zárulnak a nyelvgyakorlati kurzusok, amelyek követelményeit a curriculum tartalmazza, de a tanár szabadon határozhatja meg egyéni elvárásait. Ezekben a szemeszterekben –mivel a hallgatók hozzáállása a következő: *Nincs vizsga!* –más módon kell a hallgatókat motiválni, rávenni, hogy dolgozzanak és kihasználják – saját érdekükben – az adott lehetőségeket.

4. Befejezés

Igyekeztem bemutatni azt a tantervet, amelyet a nyelvgyakorlat oktatásához állítottunk össze. Nem az volt a fontos, hogy elmondjam, hogyan épül fel a curriculum, hiszen ehhez elegendő azt végigolvasni. Sokkal inkább azokra a problémákra próbáltam kitérni, amelyekkel szembesültünk a curriculum összeállítása és főleg kipróbálása során. Valós problémák ezek, különösen a számonkérés formáit és a többi tárgytól való elszigeteltséget érik – részben valóban jogos – vádak, saját magam részéről pedig a személyiségfejlesztésre fektetnék nagyobb hangsúlyt. Rengeteg feladat áll előttünk, tervbe vettük a curriculum „modernizálását”. A tantervkészítés azonban igen hosszú, számomra véget nem érőnek tűnő munka, hiszen sosem mondhatjuk azt, hogy készen van. Amint kipróbáljuk, újabb problémák, szempontok merülnek fel, megkezdődik az átdolgozás. Mindenképpen szeretném megemlíteni, hogy természetesen a curriculum összeállítását nem egyedül végeztem, több próbálkozásunk volt, az évek során alakult ki ez a változat, amely megtartotta az előző javaslatoknak a pozitívumait, sok mindenben az elveit is. A mostani curriculumot végül én öntöttem formába, vállalva ezzel együtt minden hibáját.

Jegyzetek:

- ¹ BUDAI László: Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa. In: *Pedagógiai Szemle* 1984/6.
- ² NEUNER, G.–HUNFELD, H.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung*. Langenscheidt, 1992, 91.
1. OROSZ Sándor: *Mérések a pedagógiában*. Veszprém, 1995, 91.

Irodalomjegyzék:

BAGDY Emőke–TELKES József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

- BÁRDOS Jenő: A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprém, 1993.
- BASSOLA Péter: Fremdsprachenunterricht im Ungarn der 90er Jahre. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 1997. (Szerk. Balogh András) 89-115.
- BÁTHORY Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- BEKE Katalin: Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung für Deutsch als Fremdsprache. In: *Beiträge zur Methodik und Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Szerk: Beke Katalin) Kosuth Kiadó, Debrecen, 1996.
- BÖNSCH, M.: Lernen durch Lehren. Eine Variante handlungsorientierten Unterrichts. In: *Fremdsprachenunterricht* 1998/2, 81-85.
- BUDAI László: Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa. In: *Pedagógiai Szemle* 1984/6.
- BUDAI László: Egy iskolai kísérlet a Krashen-féle hipotézisek tükrében. In: *Idegen nyelvek tanítása* 1986/4., 108-115.
- CSAPÓ Benő: Iskolai tudás és vizsgarendszer. In: *Új Pedagógiai Szemle* 1998/2.
- DAHLHAUS, B.: Fertigkeit Hören. Langenscheidt, Berlin, 1994.
- FÖLDES Csaba: Neue Ansätze der Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache. In: *Info DaF* 1994/4.
- HEGEDŰS József: Az idegennyelv-tanulás néhány elméleti kérdése. In: *Modern Nyelvoktatás* (Szerk. Szépe György) 1998/4., 11-12.
- KAst, B.: Fertigkeit Schreiben. Erprobungsfassung. Langenscheidt, Berlin
- KÖNIGS, F. G.: Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1993/4.
- KRUMM, H. J.: Neue Wege in der Deutschlehrerbildung. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1994.
- MEDGYES Péter: A kommunikatív nyelvoktatás. Eötvös József Könyvkiadó Budapest, 1995.
- MÜLLER, A.: Berufsbezogener Sprachunterricht und Förderung der kommunikativen Kompetenzen. In: *Zielsprache Deutsch* 1998/3., 114-120.
- NAGY Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei. ELTE, Budapest, 1993.
- NEUF-MÜNKEl, G.–ROLAND, R.: Fertigkeit Sprechen. Langenscheidt, Berlin, 1994.
- NEUNER, G.–HUNFELD, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung. Langenscheidt, 1992.
- OROSZ Sándor: Korszerű tanítási módszerek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
- OROSZ Sándor: Mérések a pedagógiában. Veszprém, 1995.
- PETNEKI Katalin: Idegen nyelvi tantervek és a NAT. In: *Modern Nyelvoktatás* (Szerk. Szépe György) 1998/2-3, 69-81.
- Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene jugendliche Lerner. Erprobungsfassung, 1994.
- SCHAFFERT, I.: Perspektiven und Funktion des Sprachpraxis-Unterrichts in der DaF-Ausbildung. In: *Beiträge zur Methodik und Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Szerk: Beke Katalin), Kosuth Kiadó, Debrecen, 1996.
- WICKE, R. E.: Aktive Schüler lernen besser. Klett, München, 1993.
- ZSOLNAI József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Oktatóiskutató Intézet, Budapest, 1986.

Construct validation of the test of English for teaching purposes

1. Introduction

This paper describes a stage in the process of validating the construct of a specific purpose, performance-based, proficiency test for potential English language teachers in pre-service teacher education. The test is called the Test of English for Teaching Purposes (TETP) and it has been developed to assess the engagement of test takers' language proficiency in test tasks which they are likely to encounter outside the testing situation and to which inferences will be generalised about language use.

It is evidently impossible to replicate in one test the whole range of language use situations which are required from a teacher. The tasks in TETP should simulate frequently occurring teaching situations and should reflect teachers' most immediate concerns about their language development. Thus, TETP is to include performance-based measures of communicative language ability in the context of classroom language use (Paper 1: Oral) as well as measures of knowledge of the language content: grammar structures, vocabulary and pronunciation (Paper 2: Use of English). This paper will briefly describe the tasks in the oral part, some relevant validation issues, the meaning of construct validity and the results of a correlational and factorial study of the construct measured in the Oral Section.

2. Description of Tasks in the Oral

A summary of the oral examination tasks, skills involved, number of speakers, tasks required and time allocated to each task during administration is provided in Table 1.

Table 1 Summary of Tasks

No	Task	Skills involved	Speakers	Text	Time
1	ERROR CORRECTION and SUMMARY (1-2 minutes for reading the task)	Knowledge of - linguistic properties of errors; - meta-language Ability to - spot errors in student conversation; - take quick notes of student errors and correct them; - process, predict and reword interlanguage; - summarise student talk using accurate and fluent language with a wide range of appropriate vocabulary; - give a clear, relevant and well-organised summary with interesting and thought-provoking questions;	Candidate and interlocutor	Recorded student talk	15 minutes for viewing, notetaking and correcting, 5 minutes for the summary 20 mins

2	ROLE-PLAY (1-2 minutes for preparation)	Use of – advanced level vocabulary/ structures and idiomatic language within everyday topics of discussion and of more sophisticated issues related to these topics; - advanced level vocabulary/structures and idiomatic language to give accounts of personal experiences, stories; - appropriate functional language to elicit factual information, knowledge and ideas, opinions, feelings and attitudes; - appropriate functional language to initiate, provoke and maintain conversation on given topics; - appropriate functional language to develop arguments and provoke counter-arguments in favour of or against certain viewpoints; - appropriate functional language to describe feelings, opinions, ideas and reactions;	Candidate and candidate	Role-cards on everyday topics of discussion	15 mins
3	INSTRUCTIONS (2 minutes for reading and preparation)	Use of - a range of appropriate structures and expressions to organise and guide classroom activities; - appropriate functional language to request, give instructions and describe classroom activities; - appropriate classroom register and politeness forms; - clear and well-structured speech with good cohesive intonation and referencing;	Candidate and interlocutor	Situation cards (scenarios)	2.5 minutes/ candidate 5 mins
4	EXPLANATIONS (2 minutes for reading)	Knowledge of - vocabulary related to adolescents'/children's personal interests, experiences, ways of Hungarian life and culture; - the linguistic properties of advanced level grammatical structures and meta-language; Ability to – give clear and well-organised explanations of grammar and issues of language use; - to use appropriate meta-language;	Candidate and interlocutor	List of questions	5 minutes/ candidate 10 mins

3. Validity concerns

Addressing test validity is a complex issue, therefore it seems appropriate to report on validation in terms of the basic types of validity. Various classifications of validity types reveal various focal points in various proposals for validation procedures. Alderson et al. (1995) suggest a classification that clearly separates internal validation („... study of the perceived content of the test and its perceived effect, ..." p. 171) from external validity studies, which compare „students' test scores with measures of their ability gleaned from outside the test." (p. 171). Accordingly, he subsumes face, content and response validity under internal, concurrent and predictive validity under external validity types. Messick (1995) proposes a new unified concept of validity under the term of construct validity, which addresses issues of test use, score meaning and social values of test interpretation thus integrating considerations of content, criteria and consequences into one framework. The most widely used labels for validity types, however, refer to face, content, empirical and construct validities.

a) Face validity

Palmer and Bachman (1981) define face validity as the „appearance of validity", for which no statistical procedure or empirical evidence is needed to determine that it exists. It is desirable, but not absolutely necessary unless the public has to be convinced that the test is valid. It is simply the extent to which a test looks as if it measures what it is intended to measure.

b) Content validity

Davies (1988) asserts that the crucial issue in validity studies is the sampling decision, which he considers to be a theoretical issue that raises the questions of competence and factorial structure. Therefore, content validity could be investigated in ways that are either related to the nature of the construct that the test claims to measure (construct validity) and see how accurately the test samples that construct or look at the correspondences between test content and course content supposing that the course preceding the test has a valid syllabus. In the former case content validation requires a thorough description of the tested construct whereas in the second, it requires a statement about the extent of match between course and test content.

c) Empirical validity

Empirical validity is typically established through statistical analysis and has two types: concurrent and predictive. Both compare a set of results to another set gained either at the same (concurrent) or at a later time (predictive).

d) Construct validity

Campbell and Fiske (1953) first described convergent validity, which provides evidence for test results being virtually the same or very similar if the same construct (or trait) is being measured, even though through different test methods, whereas discriminant validity indicates the extent to which test results differ when measuring different constructs. Low correlation figures between the two will be the evidence that the two are more distinct than common. Convergent validity then is proven if correlation figures tend to be high between the measures of the same or supposedly similar constructs. For convergent validation, results from different test methods measuring the same construct should be compared, whereas for discriminant validation measures from tests of more than one constructs done at the same time should be investigated. It is advisable to assess a particular construct through at least two separate methods (multi-method element) and check the extent to which the results correlate. Apparently, correlation coefficients are expected to be quite high on this measure. In the following, a brief correlational and factorial analysis of the construct for the Oral Section of TETP will be discussed.

4. Results of correlational and factorial analysis

Marking schemes or scoring models should be reflective of the structure of the construct domain (combination of traits) a test claims to measure. A full marking scheme for TETP Oral is included in the Appendix. A thorough inspection of this scheme reveals the focal points of the traits TETP Oral claims to operationalise and, consequently, assess through the four task types described above. A brief look at correlation figures reveals that most measures of the same or similar traits tend to correspond or at least converge. Convergent validity is then quite evidently present between different methods measuring the same or similar traits. We expect, for instance, that Task 1, *Language Use* ($SLU=r_3$)^{*} should correlate most highly with Task 3 *Language Use* ($ILU=r_{12}$) as well as with Task 2 *Grammar* ($GGr=r_7$), *Vocabulary* ($GV=r_6$) and *Fluency* ($GFI=r_9$) - since SLU descriptors are similar to $GGr+GV+GFI$ descriptors. And indeed, these are the highest correlations of SLU with any other aspects of language examined in the battery: $r_{3,7} = .585$; $r_{3,6} = .582$; $r_{3,9} = .449$; $r_{3,12} = .472$. Consequently, it is also expected that SLU , since it taps very similar traits to those done by Task 2, will correlate best with Task 2 rather than with SE , LP or SC . Again, it really is the highest correlation figure between any of the three tasks and the trait in question: $r_{3,12}=.553$.^{**}

Similarly we expect Task 3 *Language Use* ($ILU=r_{12}$) to correlate most highly with Task 2 *Grammar* ($GGr=r_7$), *Vocabulary* ($GV=r_6$) and *Fluency* ($GFI=r_9$) as well as with Task 1 *Language Use* ($SLU=r_3$). And while these correlations are

again fairly high, ILU shares quite a lot of variance with Task 2 *Pronunciation* ($GPr=r_8$) as well. It follows that when marking performance on the ability to use language for instructions, raters couldn't fully ignore aspects of clear and intelligible pronunciation even if it is not included in the marking scheme: $r_{12,7} = .670$; $r_{12,6} = .607$; $r_{12,9} = .566$; $r_{12,3} = .472$.**

A more sophisticated investigation of relationships between measures of similar or distinct traits is carried out through a factorial analysis of variance. Factor analysis reduces a larger number of variables to one or more values or component factors that underlie performance on the original group of variables (Hatch and Lazaraton, 1992). The fifteen variables measured in TETP Oral constitute the following factorial pattern:

Table 2 Rotated Factor matrix (SPSS analysis on 26 subjects)

TRAIT	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Knowledge of linguistic properties of errors	.90737		
2. <i>Ability to spot errors</i>	.87222		
3. Conversation organisation	.67897		.49907
4. Instruction organisation	.67257	.3562	
5. Fluency	.62980	.50506	.38351
6. <i>Ability to explain linguistic content</i>		.84925	
7. Knowledge of linguistic content		.82823	
8. Resources of grammar	.36446	.76715	
9. Ability to use language for instructions	.36857	.71605	
10. Range of vocabulary	.47433	.67063	
11. Language use	.35349	.63293	
12. Pronunciation	.46540	.52328	
13. Relevance of summary			.81902
14. Relevance of role-play idea units	.63426		.63562
15. Clarity of voice and expression		.46007	.61399

As it is clear from the table above, there are three basic factors that have emerged as more or less distinct from one another. The factor loadings in the columns headed Factor 1, 2 and 3 show the contributions of each variable to these factors. A value of .3 or above is considered to show a link of the variables to the corresponding factor. The factor is generally named after the variable(s) that contribute(s) most to the nature of that factor, i.e. whose factor loading(s) is/are the highest. Here, Factor 1 has been named Error correction and speech

organisation, Factor 2 comprises aspects of language use and ability to explain them, while Factor 3 is related to relevance and clarity of voice and expression. In the oral part of TETP these three new variables are deemed to cover the most important aspects of the construct on the basis of which one can generalise to the whole domain. Performance on these factors is believed to be an indicator of potential teachers' communicative language ability in classroom language use situations outside the immediate testing environment.

Jegyzetek:

- * Please check the Appendix for abbreviations
- ** The correlation coefficients are all significant at the 0.01 level.

Irodalomjegyzék:

- ALDERSON, J. C.–C. CLAPHAM & D. WALL (1995a): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- CAMPBELL, D. T. and FISKE, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In: *Psychological Bulletin*, 56(2)
- DAVIES, A.: Procedures in language test validation. In: A. Hughes (ed.): *Testing English for University Study*. ELT Documents: 127. Modern English Publications in Association with the British Council, 1988.
- HATCH, E. & LAZARATON, A.: *The Research manual*. Newbury House, New York, 1991.
- MESSICK, S.: Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences. From Person's Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. In: *American Psychologist*, 50/ 9, 1995, 741-749.
- PALMER, A. S., & L. Bachman: Basic concerns in test validation. In: J. C. Alderson, & A. Hughes (eds.): *111 Issues in Language Testing*. ELT Documents. The British Council Central Information Service, 1981.

APPENDIX

TETP – MARKING SCHEME

TASK 1

a, Error correction

Spotting and correcting errors: (SE)

- 0 – number of errors correctly identified is from 0-6 (50%);
- 1 – number of errors correctly identified is from 7-9 (58-75%);
- 2 – number of errors correctly identified is from 10-12 (83-100%);

Knowledge of linguistic properties and meta-language: (LP)

- 0 – little understanding of the linguistic properties of errors; no or little use of meta-language;
- 1 – fair understanding of the linguistic properties of at least 58% of linguistic errors; mostly correct use of meta-language;
- 2 – full understanding of the linguistic properties of at least 58% of linguistic errors; correct use of meta-language;

b, Summary

Language Use: (SLU)

- 0 – Hesitant language use; lack of appropriate and relevant level vocabulary (candidate repeats any of the inappropriate/ imaginary words used by students or clearly avoids them); message does not always get through;
- 1 – Mostly fluent and clearly intelligible speech; quite a wide range of relevant vocabulary; few errors;
- 2 – Wide range of appropriate vocabulary and structures; fluent and fully intelligible speech; virtually no errors spotted;

Relevance and questions: (SR)

- 0 – Partial correspondence to role-play idea units; questions are not fully relevant or thought-provoking; demonstrates little awareness of target audience;
- 1 – Fair corresponds to role-play idea units; questions are relevant, interesting and thought-provoking; mostly aware of target audience;
- 2 – Thorough and fully relevant summary of role-play idea units; highly thought-provoking questions; fully aware target of audience;

Clarity of voice and expression: (SC)

- 0 – mumbling/ muttering voice; speech is difficult to follow;
- 1 – clear voice, speech is mostly easy to follow/ mumbling voice but well-organised speech, which is relatively easy to follow;
- 2 – clear voice, speech is well-organised and easy to follow;

TASK 2

Guided conversation:

Range of vocabulary: (GV)

- 0 – lack of advanced level vocabulary and idiomatic language; frequent and obvious search for words;
- 1 – a fair range of advanced vocabulary and idiomatic language; little overt search for words;
- 2 – very few limitations on the range of advanced vocabulary and idiomatic language; no overt search for words;

Resources of grammar: (GGr)

- 0 – obvious avoidance of advanced level structures; grammatical and discursal inaccuracies occasionally impede communication; little evidence of monitoring speech;
- 1 – advanced-level structures are used naturally although with occasional errors; errors do not impede communication; fair evidence of monitoring speech;
- 2 – high standard of grammatical and discursal accuracy; naturally uses a wide range of advanced level grammatical structures; capable of monitoring speech and immediately correcting errors;

Pronunciation: (GPr)

- 0 – generally intelligible pronunciation, but several key words are pronounced incorrectly; use of sentence stress is mostly inappropriate to meaning; incorrect cohesive intonation or Hungarian features occasionally hinder understanding;
- 1 – Largely intelligible pronunciation; use of intonation and stress is generally appropriate to meaning; some mispronounced words; some Hungarian features prevail;

- 2 – Fully intelligible pronunciation; intonation and stress are appropriate to meaning; very few or no mispronounced words; little or no residual Hungarian accent;

Fluency: (GFI)

- 0 – speaks slowly with frequent hesitations, which disrupts flow of speech; contributions are limited to short utterances; under-performs;
- 1 – speaks freely with occasional unnatural hesitations, which do not noticeably interrupt flow of speech;
- 2 – speaks freely with naturally occurring or no hesitations; natural flow of speech;

Conversation organisation: (GC)

- 0 – little evidence of the abilities to initiate, elicit, describe or develop ideas, arguments; little contribution to the flow and maintenance of conversation;
- 1 – quite good at the abilities to initiate, elicit, describe or develop ideas, arguments; manages to contribute to the flow and maintenance of conversation;
- 2 – displays very good abilities to initiate, elicit, describe or develop ideas, arguments; successfully contributes to the flow and maintenance of conversation; takes an active role;

Relevance: (GR)

- 0 – only a basic correspondence to prescribed role; obvious avoidance of issues to be raised or touched upon;
- 1 – generally corresponds to prescribed role; adequate contribution to content;
- 2 – full correspondence and relevant extension on prescribed role; thorough contribution to content;

TASK 3

Instructions:

Ability to use language: (ILU)

- 0 – narrow range of appropriate structures and expressions; speaks with unnatural hesitations; language is often inaccurate; functional language use is often inappropriate;
- 1 – fair range of appropriate structures and expressions; speaks with occasional hesitations; some inaccurate language; functional language use is mostly appropriate;
- 2 – possesses the required range of appropriate structures and expressions; speaks naturally with few hesitations; language is accurate; functional language use is fully appropriate;

Clarity and organisation of instructions: (IC)

- 0 – instructions are partly blurred or indistinct; unclear structuring and cohesive intonation interfere with understanding;
- 1 – mostly clear structuring; correct cohesive intonation and referencing; instructions are mostly easy to follow: message gets through;
- 2 – instructions are well-structured and clearly presented; candidate has a very good projection of voice; excellent sense of cohesive intonation and referencing;

TASK 4

Explanations:

Knowledge of language content: (EK_N)

- 0 – number of questions correctly answered is 0-2 (50%);
- 1 – number questions correctly answered is 3 (75%);

2 – number questions correctly answered is 4 (100%);

For Questions 1, 3, 4

Clarity of explanations: (EC)

0 – explanations are difficult to follow, or no explanations are provided; unclear or no use of meta-language;

1 – explanations are mostly easy to follow; appropriate use of meta-language;

2 – explanations are clearly presented and easy to follow; candidate has a good command of meta-language;

X.

**A SZAKNYELVEK ÉS OKTATÁSUKNAK
SZEREPE AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN**

A jogi szaknyelv oktatásának jelenlegi nehézségei Magyarországon

1. Az angol nyelv tanításáról általánosságban

Kétségtelen, hogy az idegennyelv-oktatásnak minden politikai-történelmi helyzetben megvan a maga jelentősége. Fokozottan érvényes ez olyan korszakokra, amelyekben a rendszerváltást az oktatandó nyelvek kiválasztásának változása is jelzi.

Néhány évtized alatt megértük a latin/német korszak után – a rövid ideig tartó első angol/francia korszak után a hosszú ideig tartó orosz korszakot. S a rendszerváltás után egy angol/német korszakba léptünk.

A nyelvoktatást befolyásoló tényezőknek (szülőknak, tanulóknak; tanároknak; hivataloknak, közvéleménynek; tényleges szükségleteknek) többször is kellett (volna) módosítani véleményüket és elveiket. S természetesen a nagypolitika és mindenféle egyéb fontos tényező (például a polgári értékrenddel visszatért vallásszosság is) hatást gyakorolt még a nyelvoktatásra is.

Egyébként még az ún. „értelmiségi” réteg köreiben is szinte teljes a tájékozatlanság a nyelvek fontosságának tekintetében – leszámítva természetesen a nyelvészeket és nyelvtanárokat. S még mindig keményen meg kell küzdenünk azért, hogy az idegennyelv ne másodrendű tantárgy legyen iskoláinkban (beleértve a nem nyelvszakos felsőoktatást).

A jelenkori történelemben szerencsésebb skandináv államokban például régóta természetes, hogy a diákok három idegen nyelv tudásával érettségiznek. Ezekben a hozzánk hasonlítható méretű országokban nem arra fektetik a hangsúlyt a középiskolákban, hogy az egyetemi felvételekre olyan tudással induljon a diák, amit igazából ott kellene megszereznie; ehelyett kezükbe adják az eszközt – azt az idegennyelv-tudást –, aminek alapján szerte a világon kommunikálni, továbbtanulni, ösztöndíjakat elnyerni képesek lesznek.

Ez az elgondolás többé-kevésbé beszívárgott már a rendszerváltás oktatási politikájába is. A kötelező orosz mellett már választhatóvá váltak a „nyugati nyelvek”: elsősorban az angol, német és a francia. Amikor a „puha diktatúra” fénykorát élte, már kifejezetten divattá vált nyugati nyelvre taníttatni a gyerekeket.

A tankönyvek, ösztöndíjak, oktatási háttér, tapasztalat, információáramlás stb. hiánya azonban azt eredményezte, hogy a tanárok nagy többsége nem volt igazán felkészülve az idegen nyelvek oktatásának akkor már nemzetközileg elérhető színvonalú elméleti és gyakorlati feladatára.

1990-ben a magyarországi oktatáspolitikai sokkal liberálisabb irányvonalat vett. Igazság szerint talán túlzottan liberálist is, minthogy a tantervek (s egyúttal a tananyag és a tankönyvek) szinte egyik évről a másikra változtak meg; s elmaradt a Nemzeti Alaptanterv időben történő bevezetése (annak stabilizáló szerepével együtt).

Mindezek eredményeként a nyelvoktatásról vallott általános vélemény nemigen változott. Ennek illusztrálására említek néhány példát:

Ma egy főiskolás/egyetemista dönthet úgy, hogy a magyar nyelv és irodalom szakterületen „nem tanári egyszakosként” végez irodalomtudományt (= magyar irodalom) vagy nyelvtudományt (= magyar nyelv). Mintha egy kissé korai volna az alapképzésben ilyesmire specializálódni; ráérne ez majd a magyar nyelv és irodalom tanári oklevél megszerzése után a doktori programok keretében.

Egy másik példa: A rendszerváltással visszahozták a vallási oktatást a középiskolák jó részébe (amelyeket visszaigényelt, és kapott egy-egy egyházi rend); ugyanakkor viszont nem szorgalmazták még tíz év után sem a latin nyelv tanítását, noha annak ismerete köztudottan nemcsak a Bibliához, hanem a kétezer éves európai művelődéstörténethez is elengedhetetlen.

Végül itt van az orosz nyelv esete: Miért kell egy oktatási rendszernek negligálnia ezt a szép szláv nyelvet, pusztán mert rossz politikai konnotációkat ébreszt? Az én két kislányomnak már halvány fogalma sem lesz arról, hogy az orosz és a (mondjuk) finn nyelv „politikailag különbözik”.

A fenti példa egy olyan általános mentalitást tükröz, amelynek alapján nem csoda az sem, hogy az emberek (és sajnos sokszor felelős emberek) gondolkodásában a nyelvek tanulása még nincs igazán a megfelelő helyen. Ennek pedig óhatatlanul megvannak a pénzügyi következményei is.

2. Vajon milyen felkészültek nyelvből a hallgatóink?

A fentebb említettek következtében a (nem nyelvszakos) hallgatók teljesen eltérő nyelvi tudásszinttel érkeznek a felsőoktatásba. Az országban korlátozott azon gimnáziumok száma, ahol elégséges általános angol nyelvi oktatást kaphat egy diák ahhoz, hogy jogi szaknyelvet tanuljon. (Elsősorban a nagyobb városokban akadnak ilyen gimnáziumok.)

Az állami nyelvvizsgának nagyon lecsökkent a vonzereje, amióta a „Rigó utca” elvesztette a monopóliumát. Egyre több intézmény (egyetem, kar, lektorátus) kapja meg a vizsga vagy diploma kibocsátásának jogát, és egyre többen érkeznek haza külföldi minősítésekkel a tarsolyukban. (Nota bene a nyelvi lektorátusok létezése – akkreditációja – körüli zavar sem igazán segít a problémák tisztázásában.)

Amint említettem, mindezek folyományaként a hallgatóink egymástól nagyban eltérő és gyakran a végzendő munka szempontjából elégtelen tudásszinttel jönnek az egyetemre.

Az egyetemeken és főiskolákon legelőször egy minimális – és lehetőség szerint egységes – „általános angol” nyelvi tudásszintre kéne őket felhozni. Ehelyett jelenlegi gyakorlatunk az, hogy a hallgatók saját bevallása alapján eltérő szintű (A, B, C, D stb.) csoportokba soroljuk őket, az álkezdőktől a felsőfokú nyelvvizs-

gával rendelkezőkig. Tapasztalat szerint azonban az önmagukról adott vélemények nem mindig fedik a valóságot (nyilván akinek minősítése van, az ebben kivételnek számít). Előfordul, hogy a hallgatók alulértékelik vagy túlértékelik nyelvtudásukat; sőt, szubjektív indokok is közrejátszhatnak ebben, mint teszem azt, ha valakinek a barátja a másik csoportba került, vagy péntekre esne az óra és az illető már csütörtök este utazna haza Miskolcra. Ezek mind olyan motiváló tényezők, amikkel balgaság lenne nem szembenézni.

Alapvető fontosságú volna, hogy a stúdiumok első két évében kötelező legyen egy idegen nyelvet általános szinten elsajátítani. Ennek keretében az alapvető nyelvtani problémák tisztázhatóak lennének, valamint a szükséges középszintű szókincs is felépíthető lenne.

3. A mai helyzet ennek ellentmond

A pécsi egyetem jogi karán az általános idegennyelv-oktatást négy éve megszüntették.

Az egyetlen kötelező jellegű nyelvtanulás a jogi tanulmányok harmadik évében történik, mégpedig angol, német és francia jogi szaknyelvből.

Néhány éve jelent meg az a helyi szabályozás, amely szerint – a jogászképzéshez nemzetközileg még elengedhetetlen – latin nyelvet az első éves joghallgatóknak egy szemeszterben (a hallgatókat két csoportba elosztva) kell oktatni; ennek így feltehetően takarékosági indokai vannak. Minthogy elsősorban a római jogi vizsgálathoz elengedhetetlen számukra egy minimális latintudás, ezt pedig az első félév végén kell letenniük, az a furcsa helyzet állt elő, hogy a K-Z betűvel kezdődő vezetéknevű hallgatók akkor kezdhetik el tanulni a latin jogi szaknyelvet (második félévben), amikor már „nem volt rá szükségük” (a fenyegető közeli vizsga szempontjából).

Egyébként is kérdéses, hogyan lehet mindjárt szaknyelvet (latin jogi szaknyelvet) oktatni olyan hallgatóknak, akik életük 18-19 éve alatt még latin nyelvkönyvet nem láttak, latin szót nem hallottak. Tudom, mert két évig próbáltam. (Hozzá kell tenni, hogy ez a szituáció javulni látszik: egy lelkes kollegina segítségével ősztől újra egyéves (vagyis a hallgatók számára két szemeszteres) lesz a Pécsi Tudományegyetemen a latinoktatás.)

A többi nyelv státusza azonban nem sokat javult.

Pillanatnyilag a kötelező harmadéves stúdium után hallgatóink ún. „intézményi nyelvvizsgát” kaphatnak, ha sikerrel járnak; ez azonban nem konform egyetlen más intézménynél elfogadott képesítéssel sem.

Negyedéven a legkülönbözőbb témákban (az angolszász bíróságok felépítésétől az EU-ig) meghirdet a lektorátus még két félévre szóló fakultatív „nyelvi továbbképzést”, de minthogy meglehetősen nehéz vizsgáik esnek erre az évre, ezért viszonylag kevés hallgató veszi igénybe ezt a lehetőséget.

Mindettől függetlenül komoly erőfeszítéseink vannak egy akkreditációs projektum kidolgozása érdekében; folyamatos kapcsolatban állunk a Budapesti Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolával, akiknek a gazdasági szaknyelvi akkreditációs szervezetéhez készülünk csatlakozni. Amennyiben a projektum sikeres lesz, akkor vélhetően az egész helyzet javulni fog.

4. A jogi szaknyelvvvel kapcsolatos egyéb problémák

4.1. Objektív szempontok

Más szakmákkal (hivatásokkal) – például a műszaki, orvosi, filozófiai stb. szakterülettel – ellentétben az angol jogi szaknyelv egy – a magyartól – tökéletesen eltérő történelmi-politikai szférába való belekapcsolódást igényel. Mintha az ember agyát egy egészen más csatornára kéne átkapcsolni. Ebben az értelemben a rendszerváltás nem sokat segített – ahogyan például a közgazdasági szaknyelvfordítás terén sokat segített –, hiszen az intézményeink, hivatalaink, jogi szakkifejezéseink és így tovább egyszerűen nem helyettesíthetők be az angolszász világban használatosakkal.

A nehézségeket talán legjobban az irodalom nyelvének fordítása érzékeltethetné, de még az is könnyebb – abból a szempontból, hogy pl. hangulati/hangzós elemekkel lehet kommunikálni (gondoljunk csak az *Ősz húrja* zsong... – fordításra Tóth Árpádtól) –, míg a jogi szaknyelvnek nyilvánvaló okokból precíznek kell lennie.

Ennek szemléltetésére egyetlen példát említek. Egyik fiatal jogász oktató kollégának a számítógépes bűnözéssel foglalkozó doktori dolgozatának angolra fordítása során két kifejezés fordult elő: a *büntetőpolitika* és *kriminálpolitika*. Tudomásom szerint a magyar büntető-eljárásjogban a kettő közül ez utóbbi szélesebb kört ölel föl. Az angol jogi nyelvben ez a megkülönböztetés nem létezik; csak egy kifejezésük van: a *criminal policy*. Emiatt legalábbis három soros lábjegyzetben kell megmagyarázni, miről van szó.

4.2. Szubjektív nehézségek

Azt mondhatjuk, hogy ezen a szakterületen szinte képtelenség megfelelő oktatási anyaghoz jutni Magyarországon. (Reményeim szerint ezen fogunk változtatni.)

Az egyetlen komoly kétnyelvű szótárunk, ami széles körben hozzáférhető, Országh Lászlóé 1963-ból (!!). A két világháború között létezett egy kis méretű jogi szakszótár; amely nem lehet sem EU-konform, sem a jelen magyarországi szükségletek szempontjából korszerű.

A legújabb kiadású *Angol-magyar Jogi Szakszótár*, illetve *Magyar-angol Jogi Szakszótár* szinte csak olyan szót és kifejezést tartalmaz, amely már szerepel az

említett Ország-gzótárban. (Ezt a megállapítást arra alapítom, hogy az oktatás miatt egyesével végignéztam a jogi vonatkozású szakszavakat.)

Minden egyéb beszerezhető jogi szaknyelvi szótár háromnyelvű (vagyis angol-német-francia nyelvű).

A tankönyvekkel kapcsolatban még rosszabbul állunk – ezekre mutatok itt néhány példát. A gond velük az, amint látják, hogy el kellene döntenie az adott nyelvtanárnak, mit tanítson: autentikus angol-amerikai jogi szöveget, vagy többé-kevésbé jól adaptált, magyar viszonyokra átültetve, „honosított” jogi angolt.

5. Következtetések és távlatok

Ebben a rövid előadásban a témával kapcsolatban csak kérdőjeleket kívántam felvázolni.

Nem próbálom azt a látszatot kelteni, mintha már nyilvánvaló volna minden problémák megoldása. Azt hiszem azonban, hogyha beszélünk róla – mint majd remélhetőleg ezen a kongresszuson is –, akkor előbbre jutunk.

Végül megemlítek néhány olyan dolgot, ami optimistábban cseng, mint az eddigiek.

Először is, szem előtt tartva céljainkat, a nyelvvoktatást is úgy kellene kezelni, hogy (közhely vagy sem, történelmileg megkérdőjelezhető-e vagy sem) szeretnénk Európához tartozni. Ezzel azt kívánom jelezni, hogy a magyarországi oktatáspolitikának (pártszínektől függetlenül) legeslegutoljára volna szabad a nyelvvoktatástól pénzt elvonni.

Azt hiszem, ha az általam megfogalmazni kívánt lényegyet egy mondatban kellene leírni, az a fenti lenne.

Ha tökéletes megoldásokat nem is tudok, konkrét javaslataim azért vannak:

- Átfogó koncepciót kellene kidolgozni a felsőoktatásban történő idegen nyelv-oktatásra (beleértve a szaknyelv-oktatást).
- Pénzt kell áldozni rá, hogy a szaktanárokat külföldi (egyébként már rég nyitott) szak fórumokra ösztöndíjjal elküldhessék az intézmények.
- Finanszírozni kell külföldi szakemberek honi látogatásait, hogy más alternatívákat is megismerhessünk.
- Akárcsak a mi lektorátusunkon, igyekezni kell „magad uram” alapon dolgozni.

Alig egy-két év alatt két kolléganőm jegyzetet állított össze; ebből tanítunk pillanatnyilag. A lektorátusvezetőnk teljesen önálló, feladatrendszerrel kidolgozott EU-jegyzetet írt. (Ezek PTE-kiadványok.) Én magam pedig most dolgozom egy olyan szöveggyűjtemény összeállításán, amely autentikus angol-amerikai nyelvű szövegek segítségével kiegészítheti a szaknyelvi stúdiumokat a legpregnásabb

jogágak területéről (büntetőjog, polgári jog, alkotmányjog, közigazgatási jog, eljárásjogok stb.).

Végezetül mutatok néhány olyan, magunk gyűjtötte anyagot, ami szint vihet az óráinkba. (Ezeket a kongresszust követően is szívesen megmutatom az érdeklődőknek.)

Szólások használata a reklámszövegekben

Munkámban nemcsak a szorosan vett szólásokkal, hanem a szólásszerű kifejezésekkel (Hadrovics László meghatározása a *kétségbe ejt, bűnbe esik* típusú szókapcsolatokra), azaz a valamilyen jelentéstöbbletet hordozó állandó (kötött) szókapcsolatokkal, szállóigékkel és az olykor előbukkanó közmondásokkal is foglalkozom.

Ezek a frazeológiai szókapcsolatok a reklámozott termékre vonatkozó információt többnyire nem tartalmaznak. Különösen igaz ez a szólásokra, amelyeknek eredeti, szó szerinti jelentését a legtöbb ember nem érti (pl. *nem enged a negyvennyolcból*), azonban jól ismeri a szólás jelentését és a beszédhelyzetnek megfelelően tudja alkalmazni, valamint írásos megnyilatkozásaiban a szöveggörnyezettel összhangban használni.

A reklámszakemberek nyilvánvalóan a szólások közismertségére alapoznak, ötvözik az informatív és emocionális módszert a szlogen megalkotásánál, így kerülnek a szólások a reklámszövegekbe. A szólások alkalmazásától bizonyára azt várják, hogy fokozza a reklám hatékonyságát.

Az alábbiakban bemutatásra kerülő példákat főként az elmúlt két év során a tömegkommunikációs eszközök (TV, rádió, nyomtatott sajtó) reklámjaiból valamint szórólapokból és a megjelenési helyét illetően mobilis (pl. metró) reklámokból válogattam. Előrebocsátom azt is, hogy az itt bemutatásra kerülő szólásszerű kifejezések nem mindegyikét találhatjuk meg a szólás- és közmondás-gyűjteményekben, egyszerűen azért, mert évtizedek óta nem készült olyan összefoglaló munka, amely nemcsak a szigorúan idiomatikus szólásokat, de a tágabban értelmezett, esetenként újabb, azonban a nyelvben már meghonosodott frazeológiai szókapcsolatokat is tartalmazná.

Kiemelt, központi helyen szerepel a szólás az alábbi szöveges reklámokban. A Népszabadság Magazin 1999. május-júniusában több héten keresztül hirdette a Posta Lakáskassza szolgáltatását, a 12. sz. reklámban olvashatjuk a következőt:

MÉG EGY JÓ OK ARRA HOGY BETÉT-
SZÁMLÁT NYISSON A LAKÁSKASSZÁNÁL

*Engedtek a 48-ból.
24 hónap múlva enyém a pénz.*

A reklámszakemberek joggal számítanak arra, hogy ez a szólás közismert (az előző évben ünnepeltük az 1848/49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulóját). A szólás azonban annyira idiomatikus, hogy csak szöveggörnyezetbe ágyazva értjük meg a jelentését. A jobb megértés érdekében a szólás alkalmazott formájában a negyvenyolcat számmal írták, így válik világossá, hogy a Lakáskassza további engedményeket tesz a befektetőknek.

MINDENT A SZEMNEK

hirdeti az AVON cég „mindentudó” (kiemelés tőlem) szempillafestékét 1999 októberében a Népszabadság Magazinban. Nem nehéz felismerni, hogy a reklám készítői a *mindent a szemnek, semmit a kéznek* közismert szólás rövidített változatát alkalmazták, melynek itt kettős olvasata van, hiszen az egész oldalas hirdetésen egy gyönyörű, fiatal női arcot látunk hosszú, fekete szempillával, azaz szó szerinti jelentésében is értjük a szlogent. Így természetesen a legnagyobb, legszembetűnőbb betűkkel kiemelt szöveg a MINDENT A SZEMNEK.

A budapesti terjesztésű ingyenes METRO hírújságban (2000.04.17.) így reklámozza magát egy KFT:

ÉLHET, MINT HAL A VÍZBEN
KERESKEDELMI HITEL MINDENKINEK
autó, ingatlan, lakás, vállalkozás, utazás részletre!

Ebben az esetben a megfelelő helyen, közismert jelentésében alkalmazta a szólást a reklám alkotója – a képi háttér már az újság megjelenési formájából adódik: a fenti reklám tengerkéék háttéren van, az *él, mint hal a vízben* szólás alatt „sormintát” kiadva narancssárga halacsokák úszkálnak.

Egy közmondásunk rövidített változatát olvashatjuk az alábbi gyógyszerári szórólapon.

SZÉGYEN A FUTÁS...

alatta következik egy rajz, amelyen egy macska fut az udvari árnyékszék felé, a utána pedig ezt olvashatjuk:

...DE ELKERÜLHETŐ

Ezzel a szöveggel és rajzzal a gyógyszerár krónikus hasmenés elleni szert reklámoz. Szükség is van a képi háttérre, mert különben e rövidített közmondást az adott szövegben nem tudnánk értelmezni. Közismert ugyanis a *Szégyen a futás, de hasznos* közmondásunk, amelyen azt értjük, hogy nem valami előnyös, hősi dolog megfutamodni, olykor mégis ez a legokosabb, amit az ember tehet.

A frazeológiában nem ritka jelenség, hogy egy közmondás részben vagy egészben frazeologizálódik. A reklámban azonban már nem az eredeti jelentésben alkalmazzák a csonkult közmondást – lehet hogy elindítják a jelentésváltozás útján?

1998 elején szinte naponta láthattuk fő műsoridőben azt a TV reklámot, amelyben egy agyonhajszolt középkorú férfi az utcán sietve gondolkodott azon, hogy mi mindent kell aznap elvégeznie, többek között számlákat is be kell fizetnie. A problémák betetőzéseként elhangzott a *...hajt a tatár, s ennek illusztrálásként vágató tatár horda jelent meg a képernyőn. A reklám sikeres volt, akkor még nyilván sokan vették igénybe a Postabank szolgáltatásait. Figyelemre méltó, hogy a reklámszakember szükségesnek ítélte a tatár hordák képi megjelenítését – egy-*

részt a nagyobb siker, másrészt talán annak okán, hogy esetleg mégsem ismeri mindenki ezt a szólásunkat. Így akár még hálások is lehetünk a reklámszakembereknek, hiszen bármily furcsa, elősegítik a nyelvművelést, ha felelevenítenek már-már feledésbe merülő szólásokat.

A Multi-tabs vitamincsalád hirdetése (Népszabadság Magazin 1999. november) kissé meglepően indul:

Mindenki azt kapja, amit megérdemel...

először erről az jut az ember eszébe, hogy fenyegetik valamivel, hiszen aki azt kapta, amit megérdemelt – azzal valami számára kellemetlen, de egyébként igazságos dolog történt. Ugyanebben a hirdetésben előfordul helyesen alkalmazott szólás is: tinédzser lány sorolja ugyanis, hogy apjának, anyjának miért jó az említett vitamin, s öccséhez érve mondja:

Az öcsémnek sosem fog beőni a feje lágya.

Szükség is van arra, hogy egy ilyen hosszú, „szájbarágós” reklámnál valamivel gördülékenyebbé tegyék a szöveget.

Még néhány példa a gördülőkenységre:

*OTP bankkártyával a vásárlás kényelmes, biztonságos
PONT-ról PONT-ra izgalmasabb... olvashattuk pl. a Népszabadságban.*

Szintén egy banki hirdetés a Reálszisztéma Csoport Lapjában, amely EGY BIZTOS PONT-nak a nyugtalan világban – aposztrofálja magát.

Reklám az egyik kereskedelmi TV-ben 2000 január-februárjából:

Megáll az eszed ha eszed !

Mindez egy chips-fajtára vonatkozik és egy 8-10 éves fiúcska mondja teljes meggyőződéssel.

FEJTETŐRE ÁLLT A VILÁG ?

Így, kérdőjelesen hirdetnek egy bébitápszert a Nők Lapjában 2000. április 12-én. Azután magyarázattal is szolgálnak.

Van olyan baktérium, amitől egészségesebbek leszünk!?

Igen, van! A BIFIDUSZ!

E szólásunknak O. Nagy Gábor által jegyzett jelentése igaz kicsit más: ha bármit tesz is valaki valami ellen, akkor se az történik, amit az illető szeretne.

Margalits Ede Magyar közmondások és közmondásszerű szólások c. munkájában a *Ha feje tetejére áll, azt se bánom* jelentést jegyzi. Magam a szólást a *Fejtetőre állt a világ* jelentéssel ismerem, azaz minden fordítva történik, mint eddig.

Mindez csupán azt bizonyítja, hogy idővel a szólások más jelentést kapnak.

A példákat még hosszasan lehetne sorolni, most mégis inkább áttérnék egy mobilis reklámra, amelyet a budapesti Metróban láttam.

A VARÁZSSZŐNYEGEK KORA LEJÁRT

A képen azt látjuk, hogy csillagfényes holdvilágos éjszakán jólöltözött üzlet-ember utazik a varázsszőnyegen, alatta pedig ezt olvashatjuk:

VAN ÚJ A HOLD ALATT!

oldalt pedig a Moonarch sportcipőre hívják fel a figyelmet.

A VAN ÚJ A HOLD ALATT – természetesen szöveget ütött a fejembe. Megkérdeztem egyetemi hallgatóimat, mi jut erről eszükbe – egyből rávágta: *Van új a nap alatt!* Ismert a *Nincs új a nap alatt* (NIHIL NOVI SUB SOLE, Pred. 1.9. Salamon könyve) szállóige is. Megtaláljuk a VAN ÚJ A NAP ALATT bibliai magyarázatát is: ... *de új eget és földet várunk az ő ígérete szerint...* (Újszövetség, Péter apostol második levele. 3.13.) Tekintve, hogy a keresztyén népeknél a Biblia Ó- és Újszövetsége ismert, minden okunk megvan feltételezni, hogy a külföldi sportcipő reklámjában ugyanannak a szállóigének a lexikai változatát alkalmazták.

Néhány példa következik a nem egészen sikeres reklámszövegekről: A PLUS Élelmiszer-Diszkont hirdeti:

MI SEGITÜNK ÖNNEK MINDENT KÖNNYEN VENNİ !

Eloolvastam a hirdetést háromszor, hogy megértsem. Miről is van szó? Én, a vásárló könnyelműsködjek, szórjam a pénzt, vagy ők hunynak szemet, ha elcsenek valamit? Együtt, az élelmiszerláncsal jött a szlogen is? Tudom, hogy a németben létezik a 'von der leichten Seite nehmen' – de ugyanez létezik pl. a bolgárban is – pedig nekik nem volt olyan kapcsolatuk a németekkel, mint nekünk. Ráadásul a szlogen rosszul szerkesztett, félreérthető. Ugyanis a *könnyen/könnyedén* vesz ki-vezetésünket inkább úgy értelmezzük, hogy valaki könnyelműsködik.

Ízléstelen hirdetés a Népszabadság Magazinból:

Nekem ne mondja senki, hogy még csak három éves

– mondja a MEDIA MARKT áruházról egy vénséges vén, mérges ábrázatú teljesen kopasz férfi.

Természetesen képzavarok is akadnak. 2000. április 18-án hallottam a Kosuth Rádióban a MOL benzinkutak hirdetését arról, hogy aki náluk Húsvét előtt kocsit mosat, az még csoki tojást is kap ajándékba. A reklám szlogen a következő volt: NEM A FÜLE KÁPRÁZIK, HANEM A KOCSIJA. Mindannyian tudjuk, hogy az embernek legfeljebb a szeme káprázik, azaz nem tudja, hogy valóság-e, amit lát? A felsorolt példák alapján az alábbi következtetésekre jutottam:

1. A szólásokat a reklámokban informatív módon nem lehet alkalmazni, emocionális jelentőségük van.

2. Minél elvontabb jelentése van a szólásnak, annál több magyarázat szükséges mellé a reklámban, l. pl. ...a *hajt a tatár* felhasználását.
3. Amennyiben a külföldi áruk reklámjában a szlogen nemzetközi kulturális hagyományoknak megfelelő szállóigével, szólással helyettesíthető, ez megtörténik.
4. Örülhetünk annak, hogy a reklámszakemberek használják „nyelvünk virágait”.

A katonai szaknyelv távoktatás keretében történő oktatása

A távoktatás jelentősége hazánkban még nem kellőképpen ismert és elismert. Történtek próbálkozások a távoktatás nyelvoktatásban való alkalmazására, ám ezek elszigeteltek maradtak, s nem hozták meg az igazi sikert.

A távoktatásnak mint rendszernek a kialakulása az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején kezdődött a nyugati egyetemek vezetésével, elsősorban Amerikában és Angliában. Figyelemre méltó, hogy a New York-i Egyetem már 1957-ben alkalmazta a távoktatást nyelvoktatásra.

Igények és eszközök

A távoktatás megjelenésének társadalmi oka a tudás megszerzésének rohamosan növekvő igénye volt. A távoktatás fejlődését jelentősen meggyorsította a technikai haladás, a rádió, a televízió, később a videomagnó és a számítógép megjelenése, majd rohamos elterjedése tette lehetővé. A két tényezőt – a tanulási igények robbanásszerű növekedésének kielégítését és az új eszközök oktatásban történő felhasználását – a pedagógiai pszichológiának, illetve a távoktatásba bekapcsolt tantárgyak művelőinek, szűkebb szakmánkban a nyelvtanároknak kellett összehangba hozniuk. Joggal állapítja meg ugyanis Kelemen László, hogy „... az eszközök tulajdonképpen olyan értékűek, amilyen pedagógiai tartalmat beléjük viszünk.”¹

A távoktatás alapvető eszköze – egészen a legutóbbi időkig – a híradástechnikában, a számítógépiparban és programfejlesztésben bekövetkezett hatalmas fejlődés ellenére az írásos anyag maradt. Jáki László 1978-ban megjelent tanulmányában a technikai eszközök túlbecsüléséről beszél: „A távoktatásban – az átmeneti útkeresés, illetve – a különböző technikai eszközök *túlbecsülése után* a legfontosabb média maga az írásos anyag.”² Véleménye a számítógépek fejlődésének és elterjedtségének jelenlegi fokán már megkérdőjelezhető. A CD-vel bővített, Internet hozzáférést biztosító számítógép ma már sok tekintetben versenytársa, vagy éppen behozhatatlan előnyöket biztosító legyőzője lehet az oktatás, különösen pedig a nyelvoktatás területén a hagyományos ismerethordozók legelterjedtebbjének, az írásos anyagnak.

Napjainkban épp az ellenkező megállapítás az igaz: a korszerű technikai eszközök és a hagyományos ismerethordozók, a Gutenberg-galaxis és a modern elektronika lehetőségeinek ötvözése biztosíthatja a nyelvoktatásban a legjobb eredményeket.

A távoktatással végzett nyelvoktatást a legtöbb interakciós kommunikatív elemet tartalmazó általános nyelvtudás megszerzésére nem tartom alkalmasnak, mivel az emberi kommunikáció a lehető legszorosabban személyhez kötött. Valószínűleg ezért nem terjedtek el a távoktatással folytatott nyelvtanfolyamok, habár a módszer továbbfejlesztésére és a távoktatással végzett nyelvoktatás gya-

korlati felhasználására a rendszerváltás következtében megnövekedett nyelvtanulási igények kielégítése érdekében jelenleg is folynak próbálkozások.

A távoktatás és a szaknyelv

Megkísérlem megvizsgálni, hogy alkalmas-e a távoktatás a nyelvoktatás egy speciális területének, a katonai szaknyelvoktatás feladatainak megoldására, illetve ezen feladat egy részének átvállalására annak érdekében, hogy a katonai szaknyelv oktatása

- a jelenleginél magasabb szakmai színvonalon,
- a katonai szaknyelvet tanulók igényeit kielégítve,
- a katonai szaknyelvet tanulni akarók legszélesebb köre számára

tegye lehetővé a katonai szaknyelvi anyag folyamatos naprakészen tartását és bővítését.

Előnyök

A távoktatás előnyeit és hátrányait, a nyelvtanulás, azon belül a katonai szaknyelv oktatása és tanulása szempontjából kell elemeznünk. Haagman, H. G.³ összefoglaló értékelése szerint az *előnyök*:

1. A távoktatás nincs helyhez és időhöz kötve. A tisztek, különösen a csapattisztek nyelvtanulása esetében talán ez a legfontosabb szempont. A hadsereg békafeladataiból, készenléti és egyéb kötelezettségeiből következően még az oktatási intézményekben, így a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen is igen nehéz biztosítani a munka melletti nyelvtanfolyamokon való folyamatos részvételt, s nem a nyelvtanulók motiválatlansága, hanem szolgálati elfoglaltsága miatt.
2. Lehetővé teszi az általános és szakképzési célok közötti szabad választást. A katonai szaknyelvoktatás esetében ez a megállapítás inkább úgy igaz, hogy a *katonai szaknyelvi távoktatásban* részt vevő hallgató – kellő katonai szaknyelvi távoktatási anyag megléte esetén – maga választhatja meg, hogy *milyen nyelvet, milyen fokon, milyen katonai szakterületen* kíván tanulmányozni.
3. Szakmától és életkortól független. A szakmától való függetlenség esetünkben azt jelenti, hogy a katonai szaknyelv tanulására vállalkozó tiszt megfelelő tananyag esetében saját maga szabhatja meg idegen nyelvi érdeklődési körének katonai szaknyelvi határait. Az életkortól való függetlenség nyilvánvaló.
4. Nem kell megszakítani a szakmai tevékenységet, munka mellett, esetleg azzal összekapcsolva is végezhető. Ez jelentős előny a katonai szaknyelv elsajátításában, hiszen a nyelvoktatás és azon belül a katonai szaknyelvoktatás legfőbb

problémája éppen a tanulásra intézményesen fordítható idő rövidsége. A munka mellett végzett távoktatásos nyelvtanfolyam megsokszorozza a nyelvtanulásra fordított időt, melynek eloszlása a lehető legrugalmasabban igazodhat a nyelvet tanuló katonatisztek egyéni lehetőségeihez és igényeihez.

5. Diszkrét és racionális tanulás biztosítható. A felnőttkori nyelvtanulás pedagógiai-pszichológiai problémáinak egyike a felnőtt művelődésében megnyilvánuló zárkózottsága. A tanárok tapintattal, ugyanakkor következetes követelménytámasztással kell, hogy kezeljék hallgatóik eredményeit. Egy-egy felmérés, záródolgozat, vagy ellenőrző feladat eredménye a tanár és a hallgató magánügye. Nyilvánosan soha, senki sem szégyeníthető meg a nyelvtanulás során előforduló eseti kudarcokért. A katonai szaknyelvi távoktatás biztosítja ezt az előnyt.

Ami a tanulás racionalitását illeti, ez csak akkor valósul meg, ha mind a tananyag, mind a távoktatási folyamat szervezése célszerű. Egy olyan tananyag, amelynek kidolgozásában felkészült nyelvtanárok, valamint módszertani szakemberek vesznek részt, és a tananyagot a hozzá mellékelt tanulási tanácsadóval együtt a lehető legcélszerűbben állítják össze, eredményesebb munkamenetet biztosíthat, mint egy esetleg közepes felkészültségű tanár katonai szaknyelvi órája.

Hátrányok

Haagman szerint a távoktatás *hátrányai* a következők:

1. Az autonóm távoktatás aránylag kevéssé tudja megvalósítani a szemléletesség didaktikai elvét. Ez az állítás megkérdőjelezhető, hiszen a tanári szemléltetést már a hagyományos ismerethordozók is meg tudják oldani akármilyen földrajzi távolságra. Még kevésbé igaz ez a korszerű híradástechnikai eszközök, a televízió, a rádió, a magnetofon, a videómagnetofon és az interaktív számítógépes rendszerek, az Internet értő felhasználása esetén. Alaptalan ez a megállapítás a katonai szaknyelvi távoktatás esetében is, hiszen a fent említett eszközökkel a szemléltetés minden feladata megoldható, sőt olyan fegyverrendszerek is bemutatathatók, amelyek rendszerbeállítása még a jövő feladata.
2. Az elszigetelt tanulás azzal a veszéllyel jár, hogy a magára maradt tanuló nem tudja a lényegest megkülönböztetni a lényegtelenről. Ez a probléma csak a *tanulás tanulása segítségével oldható fel*. A jól szerkesztett tananyag – különösen a távoktatásra szerkesztett ismerethordozó – önmagában kell, hogy kiemelve a lényegest. A jó nyelvi anyag és a hozzá tartozó módszertani útmutató fejlesztheti a nyelvtanulási kultúrát, a megfelelő eszközök, például az interaktív számítógépes programok pedig a tanulás egyéb területein is kedvező hatást gyakorolhatnak a tanulási folyamatra.

3. *Jellemző az ellenőrzés időbeli eltolódása* (kivétel a programozott anyagok). Ezt a problémát csaknem minden nyelvi távoktató program igyekezett és igyekszik megoldani. Az első magyar nyelvi távoktató tanfolyam hallgatóinak négyhetente tartottak konzultációs-ellenőrző foglalkozásokat, ahol kijavították a hallgatók időközben készített feladatait.⁴ A hazánkban jelenleg folyó nyelvi távoktatási programok egyike, az ELO (Európai Levelező Oktatás) a feladatok rendszeres beküldése esetén vállalja azok javítását és visszaküldését. Az ellenőrzés kétségkívül a nyelvi távoktatás egyik legmunkaigényesebb feladata, de – gondosan programozott tananyaggal – nagyrészt előre is megoldható, s így csak a konzultációs lehetőség biztosítására és a minősített számonkérésre, vagyis a vizsgáztatás megszervezésére kell külön időt szánni.
4. *A sikerélmény eltolódása* – (kivétel a programozott anyagok). Ez nem igazán probléma a távoktatásban, még kevésbé az a katonai szaknyelvi anyag távoktatása során, ahol a jól kiválasztott, az egyéni szakmai igényekhez igazodó katonai szaknyelvi anyagban való ismeretek, készségek és jártasságok színvonalának növekedése, a helyesen megoldott feladatok, a mindennapi gyakorlatban tapasztalt nyelvi tudásszint növekedés csak fokozhatja az önellenőrzésekkor érzett sikerélményt.
5. *Bizonyos idő után a motiváció szintje visszaeshet*, így ezt újra biztosítani kell. Ez minden oktatási formában előfordulhat, s az a megállapítás, hogy a motivációt folyamatosan biztosítani kell, az oktatás minden területére érvényes. A katonai szaknyelv távoktatása során a motivációt úgy lehet biztosítani, hogy a távoktatásban való részvételt összekapcsoljuk a nyelvpótlék folyósításával, vagyis a nyelvtanulás intellektuális élményét a nyelvpótlék formájában megszerezhető anyagi előny kilátásba helyezésével is támogatjuk.

Az utóbbi években a nyelvtanulás, elsősorban az angol és német nyelv tanulása iránt megnőtt igények kielégítése érdekében ismét elkezdődött a távoktatás népszerűsítése a nyelvoktatás területén is. A sokoldalúan reklámozott, távoktatás formájában történő nyelvoktatás eredményességét bizonyító, vagy cáfoló adatok nem állnak rendelkezésemre, elsősorban a nyelvi távoktatás eredményességét üzleti okokból elhallgató, vagy a valós eredményeket hasonló okból eltúlzó, túlságosan is reklámozó, feltétlen eredményességet sugalló „értékelések” miatt, ám sokéves nyelvtanári és nyelvtanulói tapasztalás alapján állíthatom, hogy csak távoktatással nyelvet megtanulni igencsak kétséges kimenetelű vállalkozás. A nyelv elsősorban az írásbeli vagy szóbeli kommunikáció eszköze, ezért felelőtlenség azt ígérni, hogy csupán a távoktatás segítségével meg lehet tanulni egy nyelvet, különösen, ha olyan nyelvről van szó, amelyet a nyelvtanuló még semmilyen szinten nem ismer.

Katonai szaknyelvoktatás a távoktatás keretében

Miért ajánlja akkor az előadás címe megoldásként a távoktatást? Azért, mert véleményünk szerint a távoktatásnak komoly szerepe lehet a katonai szaknyelv-oktatásban. Igaz ugyan, hogy a távoktatás nem teszi lehetővé a szóbeli kommunikációt, ám úgy vélem, hogy ugyanakkor nagyon jól használható a hallás utáni megértés, vagy az írásbeli kommunikáció fejlesztésére. A távoktatás kiválóan felhasználható az olyan katonai szaknyelvi anyagok tanítására is, amelyek rendszeres oktatására a tanintézeti képzés keretei között *nincs idő*.

A távoktatás és a katonai szaknyelvoktatás összekapcsolásának jelentőségét abban látom, hogy segítségével a tömeges katonai szaknyelvi oktatás a honvédség egészét átfogó formában a közép- és felsőfokú katonai tanintézetek lehetőségeinél hatékonyabban valósítható meg.

A világ egyik legnagyobb angol nyelvi oktatóközpontjában, az Egyesült Államok lacklandi katonai nyelviskolájában (Defence Language Institute English Language Center) szinte alig foglalkoznak a katonai szaknyelv oktatásával. Az ide beiskolázott hallgatók először egy általános angol nyelvi tanfolyamon vesznek részt (General English Course), majd mindössze tízhetes katonai szaknyelvi felkészítés után (Specialized Course) megkezdik a katonai szaknyelvi tárgyak tanulását valamely felsőfokú katonai oktatási intézményben, vagy amerikai és más nemzetbeli kollégáikkal csapatgyakorlatra mennek. Az amerikai katonai szaknyelvoktatás tehát olyan formában, ahogyan mi elképzeljük, nem létezik. A katonai szaknyelv amerikai oktatásának az az alapja, hogy a hallgató elegendő időt – rendszerint egy évet – tölthet el az anyanyelvi szakmai környezetben.

Mivel a magyar anyanyelvű hallgatók idegen katonai szaknyelvi képzésében ez az út nem járható – a felnőttek nyelvtanulására jellemző jegyeket figyelembe véve – meg kell találnunk azt a módszert, amellyel az idegen nyelvi katonai szaknyelvi oktatás jelenlegi szintjét magasabbra emelhetjük.

Kiindulásul fogadjuk el azt az alaptételt, hogy a szakembert elsősorban szűkebb szakmájának kérdései érdeklik. Ez azt jelenti, hogy – mivel a felnőtt a művelődésében rendkívül racionális – a tisztek elsősorban azokkal a nyelvi problémákkal foglalkoznak szívesen, amelyek közvetlenül kapcsolódnak szakmájukhoz.

A katonai szaknyelv tanulásának előfeltétele az általános nyelv valamilyen, a szakemberek többsége szerint középfokú, ismerete. A jelenlegi katonai iskola-rendszerből következik, hogy a katonai felsőoktatási intézményekben elsősorban ennek az általános nyelvi alapnak a megteremtésére van csupán lehetőség, s legfeljebb a katonai szaknyelv azon részének tanítására, amely katonapolitikai, összhaderőnemi, legjobb esetben pedig haderőnemi szinten mozog. Ugyanakkor a hallgatók döntő többsége – a hadsereg szervezési elvei következtében – szűkebb szakmáját tekintve fegyvernemi, vagy szakcsapati kérdések iránt

érdeklődik. A katonai szaknyelv tanítása során tehát az lenne az ideális megoldás, ha minden egyes hallgató az őt leginkább érdeklő szakterület – az esetek többségében egy fegyvernem vagy szakcsapat – katonai szaknyelvének elsajátítására fordíthatná nyelvi tanulmányainak jelentős részét. Ennek az ideális megoldásnak több gyakorlati akadálya van.

1. Nincs elegendő idő a katonai szaknyelv oktatására.

A szervezett képzés keretében valóban nincs. A nyelvoktatásra a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen biztosított óraszám alig elégséges egy katonai szakanyaggal bővített alapfokú nyelvvizsga, vagy ennek megléte esetén annak középfokú nyelvvizsgává fejlesztésének megvalósítására. Mivel az időhiányon a szervezett képzés keretein belül aligha lehet segíteni, a megoldás abban keresendő, hogy felkészítjük és megtanítjuk a hallgatót arra, hogyan tanulja a katonai szaknyelvet távoktatás segítségével, milyen sajátosságai vannak ennek a különleges művelődési anyagnak, s egyben kezébe adjuk azt a távoktatásra alkalmas katonai szaknyelvi anyagot, amelyből elsajátíthatja a neki szükséges ismereteket.

2. A hallgatók eltérő fegyvernemi érdeklődését módszertani korlátok miatt nem lehet kielégíteni egy olyan osztályban, amelyben több fegyvernem vagy szakcsapat hallgatói vesznek részt.

Az ellenvetés jogos. A jelenlegi nyelvoktatási rendszer a korábbi osztálykeretektől kilépve, alapvetően a hallgatók szabad nyelvválasztásából indul ki. Ennek következtében egy-egy nyelvi csoportba a legkülönbözőbb haderőnemek, fegyvernemek és szakcsapatok hallgatói kerülnek. A katonai szaknyelv egyes rétegeinek elsajátítása iránti igény így igen változatos, és a differenciált katonai szaknyelvi képzés a nyelvórán gyakorlatilag megoldhatatlan. Ezt csak a hallgató önálló nyelvtanulási tevékenységére támaszkodva, a megfelelő katonai szaknyelvi anyag biztosításával érhetjük el.

A katonai szaknyelvi érdeklődés különbözőségéből fakadó probléma ugyanakkor már jelzi azt az irányt, ahol az eredményes katonai szaknyelvi képzés megoldását keresnünk kell. Ez a *katonai szaknyelvoktatás távoktatással megvalósított formája*.

A távoktatás a nyelvoktatásban – mint már említettem – nem váltja be igazán a hozzá fűzött reményeket, elsősorban azért, mert a nyelvtanulást megkísérli úgy beállítani, mintha az igen könnyű, nem túlságosan időigényes feladat lenne. Aki tanult nyelvet, tudja, hogy nem így van. A távoktató kurzusok általában azt ígérik, hogy a hallgató csekély erőfeszítéssel, napi néhány perces időráfordítással hamarosan elérheti a középfokú nyelvtudást.⁵ A nyelvi távoktató tanfolyamok népszerűsítői ugyanakkor elfelejtik konkrétan meghatározni, hogy mit értenek középfokú nyelvtudáson, s – érthető okokból – azt sem jelölik meg, hogy a négy

nyelvi alapkészség (értés, beszéd, olvasás, írás) közül melyik készség középszintű ismeretét ígéri.

A katonai szaknyelv általam ajánlott, távoktatással megvalósítandó oktatási módja más alapgondolatból indul ki. A távoktatás véleményem szerint azért alkalmazható eredményesen a katonai szaknyelv oktatására, mert:

- időszükséglete nem terheli a szervezett oktatás amúgy is szűkre szabott kereteit,
- a lehető legteljesebb mértékben, a legnagyobb fokú differenciáltsággal tudja kielégíteni a hallgatók eltérő katonai szaknyelvi igényeit, mind az oktatott katonai szaknyelv, mind annak tartalma és mélysége tekintetében,
- nagyszerű alkalmat teremt a nyelvi utóképzésre való előzetes felkészülésre, a nyelvi utóképzés színvonalasabbá tételére és a tisztek folyamatos nyelvi önképzésére.

Mivel a katonatisztek döntő többsége elsősorban nem külföldön fogja használni a katonai szaknyelvet, hanem hazánkban, méghozzá szakkönyvek és folyóiratcikkek formájában főként azok írásos formáival találkozik, eltekinthetünk a nyelvi távoktatással kapcsolatos legfőbb ellenvetéstől, attól a megállapítástól, hogy a nyelvi távoktatás képtelen megnyugtató módon megoldani a nyelvtanulás egyik alapvető célját, a szóbeli kommunikáció fejlesztését. A differenciált katonai szaknyelvet elsajátítani kívánó tisztek a távoktatás segítségével megszerezhetik a katonai szaknyelvi tudásnak azt a részét (az írásos és szóbeli katonai szaknyelvi anyagok megértésének és feldolgozásának képességét), amelyre szakmájuk műveléséhez a leginkább szükség van, míg a szaknyelv beszélt változatát a rendszeresen szervezett továbbképzéseken gyakorolhatják. Mindennek előfeltétele azonban a Magyar Honvédség igényeit kielégítő, a legsokoldalúbban differenciált tananyag készítésére képes oktatói állomány.

Jegyzetek:

- ¹ KELEMEN László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981, 439.
- ² JÁKI László: A távoktatás kialakulása és fejlődésének tendenciái. Távoktatás Magyarországon 1970-1980. Válogatta és szerkesztette: Kovács Ilma. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992, 17.
- ³ HAAGMAN, H. G.: Fernunterricht. Stuttgart, Fischer Taschenbuch Verlag, 1978, 14-15. és 29-30.
- ⁴ „Nem kell hozzá több, csak sikeresen túljutni néhány leckén, s Ön máris megbizonyosodhat arról, hogy gyorsan és csekély erőfeszítés árán érhet el valóban figyelemre méltó eredményeket.” Az ELO Angol nyelv középhaladók számára c. tankönyvének bevezetőjéből. Európai Levelező Oktatási Kft. 1993.
- ⁵ u.o.

**A tudományos közlés nyelvi és nyelven kívüli tartalma:
segédeszközök nyomtatásban és a hálózaton**

A tudományos közlés (publikáció) különböző aspektusairól számos könyv jelent meg idehaza és külföldön. Emellett több segédlet található az Interneten is. A tudományos közléssel foglalkozó művek valós igényt elégítenek ki. Ez az igény mindenekelőtt azért van meg, mert a nemzetközi trendeket egyre inkább követő magyar felsőoktatásban is egyre inkább előtérbe kerül az írásbeliség. A szorosabb értelemben vett tudományos közléssel kapcsolatos ismeretek elsajátíttatását ezen kívül az is szükségesség teszi, hogy a tudományos (doktori, PhD) képzés átkerült az egyetemekre. A középiskolában elsajátított fogalmazási ismeretek ugyan jó alapot adnak a tudományos közlés műfajainak elsajátításához, de messze nem elégségesek ahhoz, hogy jól író és jó előadást tartó kutatók kerüljenek ki az egyetemekről, ha a hallgatók felsőfokú tanulmányaik során nem részesülnek megfelelő és célzott képzésben. (Ezzel kapcsolatban már 1997-ben felhívtuk néhány kérdésre a Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia résztvevőinek figyelmét [Koltay 1997]).

Dolgozatunk azt vizsgálja, hogy milyen, a hallgatók egyéni tanulásában és a szervezett oktatásban hasznosítható információkat tartalmaznak a tudományos közlés egyik, vagy másik részkérdésével foglalkozó művek. Ezek a művek ugyanis különböző arányban tartalmaznak nyelvészeti, stilisztikai és extralingvális információt, útmutatást.

A nyomtatott kézikönyvek

Elsőként a hazai és külföldi nyomtatott kézikönyvek tartalmát vizsgáljuk meg.

Típusok

A publikálást segítő könyveket a következő típusokba sorolhatjuk:

1. kizárólagosan a tudományos kutatás módszertanát vizsgáló könyvek (Babbie 1998). Ezek azonban nem tartoznak szorosan vizsgálódásunk körébe,
2. a főként a publikálás formai kérdéseivel, így a hivatkozás, címek és formai elemek, lábjegyzetek stb. problémájával foglalkozó angol nyelvi kézikönyvek (Chicago Manual 1993, MLA Handbook 1995, Hart's Rules 1983),
3. a fentieknek részben megfelelő, jelentős mértékben a könyvkiadás kérdéseivel foglalkozó magyar kézikönyv (Gyurgyák 1996),
4. hallgatóknak készült segédletek az anyaggyűjtésről, írásról (Eco 1992, Mahmoud 1992, Majoros 1997): Eco bölcseseknek szánt műve klasszikussá vált és sajátos egyedi minőséget képvisel. Majoros munkájának

célját legjobban alcíme fejezi ki: *Módszertani tananyag a gazdasági felsőoktatás hallgatói számára*. Ez a mű ugyanakkor a kutatás módszereit is vázolja (Majoros 1997),

5. a tudományos közlést mint kommunikációt tárgyaló művek (Szabó 1997),
6. a tudomány művelését és a közlést együtt tárgyaló művek. (Csermely–Gergely–Koltay–Tóth 1999).

Hangsúlyoznunk kell, hogy helytelen volna merev határokat felállítanunk az osztályozásban, ami azt is jelenti, hogy a fenti könyvek zöme több kategóriába is besorolható lenne. Ugyanakkor további kategorizálásra is volna lehetőség. Így van a közlést a természet- és alkalmazott tudományok vonatkozásában tárgyaló mű (Csermely–Gergely–Koltay–Tóth 1999). Vannak közgazdaságtudományi irányultságú kézikönyvek (Majoros 1997, Szabó 1997). Az idegen nyelvű művek egy része szinte kizárólagosan magára a tudományos írásra összpontosít (Day 1998), de van olyan munka is, amely súlyt helyez magára a kutatásra, amelyet ráadásul nem is köt tudományterülethez (Booth–Colomb–Williams 1993). A tudományos közlést nagymértékben mint „írásművészetet” kezelő könyvvel is találkozunk, amely ráadásul német nyelvű (von Werder 1993).

Információtartalom

A kategorizálás mellett érdemes megfigyelnünk, milyen információkkal segítik a különböző kézikönyvek a közlés sikeres megvalósulását.

A nyelven kívüli információ

A nyelven kívüli információ szerepének fontosságát aligha kell hangsúlyoznunk, hiszen ez annak az enciklopédikus tudásnak a része, amely elengedhetetlen eleme a sikeres publikálásnak. Az enciklopédikus tudás egy része az, amely a kutató által művelt tudományterület ismeretanyaga, így a felsőfokú tanulmányokkal mintegy automatikusan elsajátítható. Egy másik, jelentékeny része magával a közléssel függ össze, és nem sajátítható el a szakterület megismerésével, hanem külön tanulást igényel. Ilyen ismereteket a fent említett művek többsége tartalmaz, tehát szó esik bennük a szakirodalom gyűjtéséről és feltárásáról, a cédulázásról és jegyzetelésről, táblázatok és ábrák készítéséről, a hivatkozás formai és etikai szabályairól.

Nyelvi-stilisztikai információk

A nyelven kívüli információ, az enciklopédikus tudás mellett ott van az a – megintcsak célzott tanulással elsajátítandó – nyelvi-stilisztikai információ, amely nélkül aligha születnének sikeres előadások, folyóiratcikkek és könyvek. A nyelvi-

stilisztikai információk közül két munka néhány kiemelkedően érdekes tartalmát érdemes közelebbről figyelembe vennünk.

Szabó Katalin (1997) munkájának tartalomjegyzékében többek között a következőket találjuk: A stílus és az ember; A szavak ereje; A szókincs; Idegen szavak, idegen kifejezések és idegenszerűség a nyelvhasználatban; Stíluselemek és stílushibák; Hogyan fejlesszük a stílusunkat?; Szókincsteszt; Lejtés és fokozás – avagy a szöveg makroszerkezete; Mondatszerkesztés – bekezdések; Címadás; Hogyan beszéljünk, hogy meghallgassanak?

Az utóbbi fejezet fontosságát nem győzzük hangsúlyozni. A tudományos közlés teljes spektrumát bemutató könyvekben ugyanis nélkülözhetetlenek a szóbeli közléssel kapcsolatos tudnivalók is, ahogyan azt a Csermely–Gergely–Koltay–Tóth (1999) kézikönyvben is megtaláljuk.

Mindkét műben számos, az Internet használatával kapcsolatos információt is találunk, ahogy a hálózati információk kezelésével kapcsolatos ismeretek beépülnek Day (1998) könyvébe is.

A Csermely–Gergely–Koltay–Tóth (1999) kézikönyv – ahogy erről már részben szóltunk – a tudományos kutatást általában tárgyaló munkák és a publikálás “receptjét” nyújtó gyakorlati útmutatók előnyeit kívánja magában egyesíteni.

Az első fejezetben némi elméleti alapvetés után a legfontosabb kérdések megválaszolásához (*Mit, hol és hogyan kutassunk?*) kívánnak a szerzők segítséget nyújtani. A második fejezetben a tudás legfontosabb tárházának, a szakirodalomnak a hasznát és használatát elemzik. Mielőtt saját eredményekhez jutnánk el, tanácsos informális kommunikációt folytatni kollégáinkkal. Ez a témája a harmadik fejezetnek. A negyedik fejezet azt mutatja be, hogy szóban és írásban miként szokás eredményeinket közzétenni. Végül, de nem utolsósorban meg kell teremtenünk a kutatás anyagi hátterét. Erre szolgálnak a pályázatok, amelyekről az ötödik fejezet szól. A könyv terjedelmes Függelék is tartalmaz, amelybe a szerzők összegyűjtötték az egyes szakterületek néhány legfontosabb, leggyakrabban használt kézikönyvének és más dokumentumának bibliográfiai adatait abból a célból, hogy néhány kiindulási pontot adjanak az olvasó további ismeretszerzéséhez.

Elemzésünk szempontjából legfontosabb a folyóiratcikkek írásával is foglalkozó negyedik fejezet tartalma. (Ebben a fejezetben találhatók egyébként az értekezések, könyvek írására vonatkozó, a tudományos előadásokkal kapcsolatos, valamint a stilisztikai és tipográfiai útmutatások is.) Lássunk egy részletet a tartalomjegyzékből:

4.1.5. Tudományos közlemények (cikkek)

4.1.5.1. A közlemény összeállításához szükséges legfontosabb ismeretek összegezése

4.1.5.2. A kézirat szerkezete

Cím

Kivonat

A cikk tulajdonképpeni (fő) szövege

Bevezetés
 Módszerek
 Eredmények
 Következtetések
 Köszönetnyilvánítás
 Hivatkozások

A Csermely–Gergely–Koltay–Tóth (1999) féle kézikönyv jellemző vonása, hogy olyan ismeretek is helyet kapnak benne, mint a Swales (1990) által vallott, a három retorikai lépésnek a folyóiratcikkek szerkezetében betöltött szerepével kapcsolatos nézete.

Útmutatók a hálózaton

Az Interneten számtalan (főként a World Wide Web útján elérhető) útmutatóval találkozunk. Ezek a tág értelemben vett tudományos közlés legkülönbözőbb kérdéseivel foglalkoznak. Számos olyan útmutató található, amelynek célja, hogy megkönnyítsék egyrészt az elektronikus információforrásokra való hivatkozást, továbbá elektronikus formában is elérhetővé tegyék a különböző intézmények által megkövetelt hivatkozási formákat tárgyaló kézikönyveket, stíluslapokat és egyéb más segédleteket. Ennek példájaként említhetjük az *APA Style Resources* forrásgyűjteményt.

A tágabb értelemben vett tudományos közléssel kapcsolatos segédletek két példája a *Writing Techniques Handbook* és a *Writing Center@Rensselaer*. Az utóbbi azért is különös figyelmet érdemel, mert tartalmaz a kutatási jelentés (report) műfajára vonatkozó útmutatást. A kutatási jelentés szerkezete pedig – mint ahogy azt az útmutató szövegében is olvashatjuk – lényegében azonos a folyóiratcikkek (főként kísérletes) természettudományokban uralkodó szuperstruktúrájával.

Irodalomjegyzék:

- APA Style Resources. <http://www.psychwww.com/resource/apacrib.htm>
- BABBIE, E.: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi, Budapest, 1998.
- BOOTH, W. C.–COLOMB, G. G.–WILLIAMS, J. M.: The craft of research. University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- CSERMELY Péter–GERGELY Pál–KOLTAY Tibor–TÓTH János: Kutatás és közlés a természettudományokban. Osiris, Budapest, 1999.
- The Chicago Manual of Style. For authors, editors, and copyrighters. 14th ed. University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- DAY, R.A.: How to write and publish a scientific paper. 5th ed. Oryx, Phoenix, Arizona, 1998.
- ECO, U.: Hogyan írjunk szakdolgozatot? Gondolat, Budapest, 1992.
- GYURGYÁK János: Szerkesztők és szerzők kézikönyve. Osiris, Budapest, 1996.
- Hart's rules for compositors and readers at the University Press Oxford. 39th ed. Oxford University Press, Oxford, 1983.

- KOLTAY Tibor: Kell-e oktatni a tudományos publikáció műfajait? Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Budapest, 1997. április 3-5., Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 1997, 2. kötet, 168-170.
- MAHMOUD, S.: Research and writing. Betterway.VA, White Hall, 1992.
- MAJOROS Pál: Kutatásmódszertan avagy: hogyan írjunk könnyen, gyorsan jó diplomamunkát? Módszertani tananyag a gazdasági felsőoktatás számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- MLA handbook for writers of research papers. 4th ed. The Modern Language Association of America, New York, 1995.
- SWALES, J. M.: Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- SZABÓ Katalin: Kommunikáció felsőfokon. Kossuth, Budapest, 1997.
- von WERDER, L.: Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Schibri, Berlin 1993.
- The Writing Center @Renselaer (Renselaer Polytechnic Institute). <http://www.rpi.edu/dept/llc/writecenter/web/handouts.html>
- Writing Techniques Handbook. University of Indiana at Urbana-Champaign. <http://www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/techniquesmenu.html>

A katonai szaknyelv oktatásának aktuális problémái

Intézményünkben a jelenlegi Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen már megalakulása óta folyt a hallgatók nyelvképzése, ezen belül a katonai szaknyelv oktatása. Természetesen az akkori igényeknek megfelelően az oktatás nyelve az orosz, később a magyar mint idegen nyelv, illetve kevés óraszámban a német és az angol nyelv volt.

Az utóbbi tíz évben jelentős változások zajlottak le intézményünkben, amelyek természetesen a nyelv, ezen belül a katonai szaknyelv oktatását is befolyásolták. Jelenleg tizenkét nyelv oktatása folyik. A legjelentősebb befolyásoló tényezőt azonban hazánk NATO-hoz történő csatlakozása jelentette. „A legnagyobb kihívás Magyarország számára megteremteni a NATO kompatibilis katonai erőt, elsajátítani a Szövetség által igényelt interoperabilitás képességét, ebbe beleértve az idősebb és fiatalabb tisztek nyelvtudását is.” (Bill Clinton: Választási beszéd Detroitban, 1996 október). Ez az idézet is azt támasztja alá, hogy a katonai és biztonságpolitikai szaknyelvi felkészítés kiemelt fontosságú a fegyveres erők tagjai körében. Tisztjeink tehát rendkívül motiváltak az idegen nyelvek tanulásában, ezenkívül a katonai szaknyelvi ismeretek elsajátításában. Szakmai továbbjutásuk záloga ez, hiszen a NATO tagság, a Partnerség a békéért program közös gyakorlatain való részvétel, a külföldi vezérkari akadémiákon és katonai intézményekben történő tanulás mind motiváló tényező számukra.

A további motivációt az adja, hogy mit, hogyan és mikor tanítunk. A katonai szaknyelv nagyon sok mindent magában foglal. A hallgatóknak ismerniük kell saját hadseregük felépítését (haderőnemeit, fegyvernemeit stb.). Természetesen a tanult idegen nyelv országának a hadseregét is. Itt felmerül néhány probléma. Ha a német nyelvet veszem alapul, ez az ismeretanyag vonatkozik az osztrák, a svájci és a német hadseregre. Ez már önmagában jelentős tananyagmennyiséget jelent. Ezenkívül minden hallgató egy-egy fegyvernemet képvisel. Ez maga után vonja azt, hogy a saját szakterületének megfelelő ismeretanyagot is birtokolnia kell.

A következőkben a hogyan kérdésre szeretnék válaszolni. A legfontosabb dolog az, hogy miből tanítsunk. Szerencsések vagyunk azokkal a nyelvekkel, amelyekből a célországban kidolgozott tankönyvek állnak rendelkezésünkre. Gondolok itt az angol és a német nyelvre. Ezeket a tankönyveket sem lehet azonban egy az egyben felhasználni, mert feltételezik, hogy a nyelvtanuló az adott országban tanulja a nyelvet, és a mindennapi élet során sok mindennel találkozik, amit már nem a nyelvtanárnak kell számára közvetíteni (rádiót hallgat, tv-t néz, a különböző nemzetekhez tartozó csoporttársaival információt cserél stb.). Mit tud tenni a mi intézményünkben tanító nyelvtanár? Megpróbál anyagot készíteni, jegyzetet írni, az aktuális újságcikkeket összegyűjteni, nyelvileg feldolgozni úgy, hogy az csoportja nyelvi szintjének megfelelő legyen. Megoldás lehet az is, hogy a nagykövetségeken havonként megjelenő videokazetták anyagát, amely az adott

ország hadseregére vonatkozó legfrissebb információkat tartalmazza, a tananyagba építi. Az újságcikkek feldolgozásánál és a videofilmek alkalmazásánál is igen körültekintőnek kell lenni. A tanórákat nagyon jól elő kell készíteni, hogy az adott nyelvi anyagot elsajátítsák, és hallgatóink ne azt szűríjk le, hogy jót „mozíztunk”, vagy olvastunk valamit, de a következő napra már semmire sem emlékeznek belőle. Már említettem, hogy a különböző fegyvernemekhez tartozó hallgatók a saját szakjuknak megfelelő szaknyelvet is szeretnék megismerni. Ez az egyik legnehezebb feladat. Megoldására azonban több lehetőségünk van. Az egyik megoldás az intézményünkben oktató nyelvi lektorokra hagyatkozni, azonban minden csoportban ők sem tudnak oktatni, ezért én például azokat a hallgatókat szoktam bevonni, akik több hónapot töltöttek a célországban, ahol közös gyakorlatokon vagy csapatgyakorlatokon vettek részt. Ezeknek a hallgatóknak a nyelvtudása is olyan szintű, hogy ezt vállalni tudják. Természetesen a leadott ismeretanyagot a segítségemmel dolgozzuk fel. Egy másik járható út az, amikor maguk a hallgatók gyűjtenek idegen nyelvű anyagot a saját szakterületükről. Szerencsére napjainkban egyre több tisztünk jut ki külföldre, ahol konferenciákon, továbbképzésen vehetnek részt. Ezek anyagát hazahozva próbálják a szerzett ismereteiket társaikkal és a nyelvtanárral is megosztani. A felsoroltak is azt bizonyítják, hogy a katonai szaknyelv és annak oktatása nem egyszerű feladat sem a hallgató, sem a nyelv-tanár számára. A szkeptikusok azt kérdezhetik, hogy kell-e erre energiát fordítani. Tanítsa a tanár a nyelvet, a hallgató tanulja azt jól meg, és ha már a nyelvet tudja, majd a szaknyelvet is el fogja sajátítani önállóan. Tapasztalatom szerint ez így sajnos nem működik. Már az is meggondolandó, hogy a nyelvtanulás mely szakaszában kezdjük el a szaknyelv oktatását. Ideális az lenne, ha már kezdő szinttől a szaknyelv megfelelő szerepet kapna. Ahogyan a szókincs és a nyelvtani anyag bővül, úgy bővülne a fokozatosság elvét betartva a nyelvtanuló szakmai ismerete is. Ehhez azonban megfelelő tananyag kidolgozására lenne szükség. Erre vonatkozólag már történtek kísérletek. Ezt azonban nagy időráfordítással és csapatmunkában lehet megoldani. Egyedül senki sem vállalkozhat a kivitelezésére.

A környező országok nyelv-tanárainak tapasztalatait sem szabad figyelmen kívül hagynunk. Lengyelországban és Csehországban tanító kollégákkal – Hürtben a Bundessprachenamt által szervezett tanári továbbképzéseken nyílik lehetőség tapasztalatcserére. Ők is hasonló problémákkal küzdenek, mint mi, és ugyanúgy keresik a megoldás útját.

Egyik járható út lenne, ha a Hürtben most kidolgozott, katonai szaknyelvvél bővített tankönyveket kipróbálnánk, s az eredményeket kiértékelnénk. Ez egy kutatási terv kidolgozását feltételezné. A német fél részéről erre vonatkozólag már történtek kezdeményezések. A megfelelő lépések megtételét az teszi aktuálissá, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára történő felkészítés egységes elvek szerinti vizsgáztatást, a nyelvtudás egységes értékelését követeli. Ez nemzetközi team-munka nélkül nem valósítható meg.

Az intézményünkben oktatott többi nyelv tekintetében is hasonló kezdeményezések vannak. A legnagyobb előrelépések az angol nyelv területén történtek. Három kollégánk kandidátusi értekezése is elősegítette a katonai szaknyelv oktatása színvonalának emelését. Kádas Géza: „Az idegen nyelv és a katonai szaknyelv oktatásának helyzete, fejlesztésének lehetőségei a Magyar Honvédség tanintézeti és tanfolyami képzésében”, Kovácsné Nábrádi Márta: „Az amerikai angol nyelvoktatás bevezetése, megszervezése és perspektívája a magyar tisztképzésben”, Várnainé Kis Ilona: „A hivatásos állomány angol katonai szaknyelvi felkészítése, mint a NATO-hoz való csatlakozás egyik feltétele” címmel.

Végezetül arról szeretnék beszélni, miért kell tanítani, tanulni a szaknyelvet. Nagyon szépen hangozna, ha azt mondanám, hogy a mindennapi munkájuk során tudják hallgatóink használni az idegen nyelvet, hivatalos levelezéskor, közös munkakapcsolatok során, konferencián, továbbképzésen, közös csapatgyakorlatokon. A valóságban azonban ez nem teljesen így van. Elsősorban a vizsgán van szükségük arra, hogy a tanultakról számot adjanak. Diplomájuk megszerzéséhez nyelvvizsgára van szükségük, munkahelyükön a nyelvvizsgát kérik tőlük számon. Ha külföldre akarnak pályázni, NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára van szükségük. Ezek a nyelvvizsgák a katonai szaknyelvi ismereteket is számon kérik. Tehát a katonai szaknyelv oktatása intézményünk nyelvtanárai számára nagyon nagy jelentőséggel bír. Azonkívül feladatunk egy működő nyelvvizsga-rendszer megvalósítása, hogy eleget tudjunk tenni a kor által kívánt követelményeknek.

Az internetes szakszókincs szerepe az információs társadalomban (Magyar-orsz egybevetés)

Az új kommunikációs eszközök megjelenése, a világháló használata nem csupán a számítógépes szakemberek nyelvhasználatában hozott forradalminak nevezhető változásokat, hanem az oktatásban és a nyelvi feldolgozásban is. Az új kommunikációs technikák napi használata egyre inkább megköveteli a számítógépes kultúra elsajátítását és írott/íratlan etikai szabályainak betartását.

Idegennyelv-szakos tanárok, hallgatók, idegen nyelveket tanulók körében az Internet a legfrissebb idegennyelvi szövegek kimeríthetetlen tárháza is. Különös jelentőséget kap ez a tény az orosz információs anyagok elérhetősége terén, hiszen köztudott, hogy a rendszerváltás óta nagyon kevés új orosz tananyag és szépirodalom vált Magyarországon elérhetővé. A nyomtatott sajtótermékek pedig igen magas áruk miatt csak korlátozott számban és mértékben jutnak el az oktatási intézményekbe. Ezért tulajdonítok kiemelten fontos szerepet az internetes szakszókincs ismeretének tanárok és diákok körében egyaránt. Olyan kulcs ez, amely megnyitja a világot az információs társadalomban tájékozódni kívánó ember előtt.

Az előadás célja azoknak a magyar és orosz kulcsszavaknak a vizsgálata, amelyek lehetővé teszik az internetes tájékozódást. A magyar-orosz egybevetés lehetőséget teremt bizonyos univerzális tendenciák kimutatására is a szakszókincsnek e divatos, és manapság nélkülözhetetlen szeletén belül. Előadásomban négy kérdéskört kívánok érinteni:

1. az Internet helye a tömegkommunikációban,
2. az internetes szakszókincs és a magyar nyelv,
3. az internetes szakszókincs és az orosz nyelv,
4. univerzális tendenciák.

1. Az Internet helye a tömegkommunikációban

A XX. század 90-es éveinek elejétől az információáramlásnak valóságos technológiai robbanása figyelhető meg. Az elektronikus információ megjelenése és annak feldolgozása a világháló, az Internet révén milliók számára elérhetővé vált. Ezt megelőzően, ha tömegtájékoztatásról beszéltünk, akkor az írott sajtó (napilapok, hetilapok) és az elektronikus sajtó (a rádió és a televízió) termékeit értettük rajta.

Manapság az elektronikus sajtó új értelmezést kap, hiszen a hagyományosnak tekinthető szóhasználaton túl ez a fogalom kiterjeszthető a nyomtatott sajtó elektronikus megfelelőire is. Amikor tehát publicisztikai vagy sajtónyelvről beszélünk, a *nyelv* szót nem eszköz- és szabályrendszer, hanem nyelvhasználat, úzus értelemben alkalmazzuk.

A tömegkommunikáció, benne az Internet, különféle funkciókat lát el. Ilyenek a tájékoztatósi/tájékoztató, az értékhordozó/normateremtő, valamint a szórakoztató funkció (vö.: Szecskő 1994: 13). Szépe György 1997-ben egy újfajta filológia, az elektronikus korszak filológiájának, szükségességét hangsúlyozta Az *Internet-korszak nyelvészete* c. cikkében (vö.: Szépe 1997).

A cikk megjelenése óta eltelt alig három év alatt számos tanulmány jelent meg a jelzett témakörben. Azt a tényt, hogy az elektronikus korszak filológiája, az Internet-korszak nyelvészete, immáron nem csupán sürgető igény, hanem megvalósult kutatások sorozata, mi sem bizonyítja jobban, mint a mostani X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus központi témája: *A nyelv szerepe az információs társadalomban*. A központi témán túl az I. sz. szekció előadásai is a nyelvészet és az informatika, az Internet szerepével foglalkoznak az idegennyelvoktatásban. Jelen szekció, a X. számú is, központi témájának tekinti a szaknyelvet és oktatásuk szerepét az információs társadalomban. Megállapíthatjuk tehát, hogy az Internet-korszak nyelvészete önálló diszciplinává nőtte ki magát, virágzik és terebélyesedik. Jelzik ezt olyan további publikációk, mint például: Glatz (szerk.) 1999; Klaudy 1997; Petrencsuk 1998; Tölgyesi 1999 stb.

2. Az internetes szakszókincs és a magyar nyelv

Az Internet megjelenése nagy hatást gyakorolt nem csupán a tömegkommunikáció fejlődésére, hanem magára a nyelvre is. Először a számítástechnikai szak kifejezések sokkolták a laikus felhasználói kört, majd ezek részleges célnyelvi átültetése után a Világháló használatával szinte kikerülhetetlenné vált az idegen – elsősorban angol – szavak és fogalmak gyors átvétele. E szavakat és fogalmakat vajon a szókészlet, vagy a szókincs kategóriájába kell-e sorolnunk? A *szókincs* és a *szókészlet* szakszavakat maguk a nyelvészek, lexikográfusok is sokszor keverve, azonos jelentésben használják. *Szókincsen* azon szavak összességét kell értenünk, amelyek az egyén vagy valamely szakma, csoport nyelvhasználatára jellemzőek. A *szókészlet* pedig az egy nyelvet beszélő közösség szavainak összessége. Ez az, ami a szótárakban megjelenik.

Amikor tehát az Internet használata közben fel-felbukkanó, sokszor csak a beavatottak számára érthető szakszavakról, szakkifejezésekről, sajátos zsargonról beszélünk, akkor mindezek a *szakszókincs* kategóriájába sorolandók. Nyelvünkre nézve komoly veszélyt jelentenek az „információs szupersztráda” idegen kifejezései. Nyelvünk romlásának közvetlen kiváltó oka, hogy „A nyelvművelők és a számítástechnikusok nem tudják az új média fogalmait megfelelő hazaival pótolni, és ha sikerül is, addigra talán már késő, mert több ezer ember a megtapadt angol kifejezést vagy mozaikszót használja, ami sokkal rövidebb bármely új magyar fordításnál” (Farkas 1997: 2).

Ilyenek például: *Web-oldal; hypertext; Domain; login; password; IRC* (Internet Relay Chat = Internet által támogatott csevegés). A napi gyakorlat alátámasztja Farkas László azon megállapítását, hogy a magyar nyelv viszonylag gazdag ragozási rendszeréből adódóan az angol átvételeket magyar toldalékokkal látjuk el, és így egy „szükséges rossz” megoldás születik. A „szükséges rossz” körébe sorolom az olyan hibrid képződményeket, mint: *fájlba ment; klikkel; Homepage-ről elért adatok; WWW-szerverrel rendelkező cég; e-mailezik; e-mailen megküld; e-mailen történő terjesztés; Webes sajtó; hipertext struktúrában; on-line látogatók* stb. Van-e esetek, amikor a magyarítási kísérlet sikerrel jár, ilyen pl.: *Homepage → Ottlap = Ott(hon)lap → honlap; Internet → Világháló*; a kialakulóban lévő internetes szakszargon nagyobbik része azonban egy olyan sajátos jelrendszert teremt, amelyet a Világháló használói – éppen, mert a legkülönbözőbb nemzetiségű és nyelvű emberek használják, kényelmi okokból változtatás nélkül elfogadnak: *telnet; gopher; modem; www; password* stb. Az internetes szakszókincs – nem pedig szakszókészlet, ahogy Farkas László idézett munkájában nevezi – a rendszer tökéletesedésével szinte naponta bővül. Azok a fogalmak, amikre nem találunk a számítástechnikások, rendszergazdák, vagy éppen a nyelv művelők megfelelő magyar szót, valamilyen formában beépülnek a nyelvünkbe. Az újabbnál újabb technikai vívmányok, a reklám és az üzlet általában több lépéssel megelőzik fejlődésben a nyelvet és a nyelv művelői munkát. Éppen ezért az adott idegen szavak átvételének periódusában úgy tűnik, meg kell elégednünk a felemás megoldásokkal.

3. Az internetes szakszókincs és az orosz nyelv

Az oroszok is az Amerikában kialakult használati mintákat veszik át a tömegkommunikáció eme legújabb eszközének használata során. Az egyes operációs rendszerek megszervezése a szövegszerkesztői munka terminológiája ott is szinte már a köznyelv részének tekinthető. Nagyon rövid idő alatt sikerült leküzdeni a cirill betűs írásmódból adódó nehézségeket, és szinte egyik pillanatról a másikra fantasztikusan gazdag böngésző–kínálat jelent meg oroszul is.

Az Internet használatával kapcsolatos fogalmak és megnevezések között sok a tükörfordítás, mint pl.: *Web site → web-страница; http (Hyper Text Transfer Protocol) → протокол передачи гипертекста; Guest Book → гостевая книга; hyperlink → гиперссылка* stb.

Az internetes orosz szakszókincs másik jellemző vonása az eredeti angol szakzó átírása cirill betűkkel, mint pl.: *букмарк; сайт; провайдеры; хакеры; браузер; винчестер; файл; курсор*;

Az internetezés orosz nyelvű változatának népszerűségét mutatja, hogy már ott is megjelent egy sajátos Internet-zsargon, amelynek ismerete nélkül lassan tájékozódni sem tudunk a Világhálón. Az orosz internetes szleng-szótár szócikkei

közül idézek néhányat: *бэк* 'background'; *Васик* 'язык BASIC'; *Винда* 'Операционная система Windows'; *Винт* 'Винчестер'; *Всемирная паутина* 'World Wide Web (инет); *глаз* 'монитор'; *Клава* 'клавиатура'; *эк; пень; пентюх* 'компьютер класса Pentium'; *Сидюк* 'CD-ROM'; *юзер* 'пользователь (user)' (SLIS).

4. Univerzális tendenciák

A fentiekből talán kikövetkeztethető, hogy a magyar és az orosz tömegkommunikáció nyelvezetében néhány univerzális tendencia érvényesül. Ilyennek tekinthető az ökonómiára (tömörségre, gazdaságosságra, idővel való takarékos-ságra) törekvés. Másik univerzális tendencia az angol szakszavak agresszív beáramlása mind a magyar, mind az orosz nyelvbe. Ennek következménye a használati/kommunikációs norma változása, amely az orosz és a magyar nyelvhasználatban a nyelven belüli egységesülési folyamat felé vezet. Szinte nincsenek tiltások, egyfajta pragmatikus norma-felfogás érvényesül. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy majdnem mindegy, hogy a hírközlés nyelvezete mennyire felel meg a nyelvhasználati, szóképzési és egyéb szabályoknak, egyetlen dolog, ami igazán fontos: minél rövidebb időn belül minél nagyobb felhasználói réteg számára hozzáférhetővé tenni az információt. Ez mindenképpen nyelvi változásokhoz vezet, főleg a szakszókincs és később bizonyára a szókészlet terén is. Úgy vélem, egytéríthetünk az olyan megállapításokkal, melyek szerint

... az új információs társadalomban egyre élesebben jelentkezik a határvonal a számítógépet használók és az ahhoz nem értők között. A köz- és felsőoktatásnak azonban egyre inkább részévé válik a számítógép használat megtanítása. Egyre nagyobb lesz az a réteg, amely számára egy számítógépen olvasott szöveg vagy egy hálózaton elért elektronikus napilap nem jelent technikai kuriózumot (Moldován 1997: 11-16.).

Ahhoz, hogy ez maradéktalanul megvalósulhasson, szükség van a folyamatosan megújuló és változó internetes szakszókincs elsajátítására.

Irodalomjegyzék:

FARKAS László: Az Internet és a nyelv. MEK:

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/nyelvtud/netnyelv.hun>, 1997.

GLATZ Ferenc (szerk.): A magyar nyelv az informatika korában. MTA, Budapest, 1999.

KLAUDY Kinga: Médiafordítás és interkulturális kommunikáció. In: *Modern Nyelvoktatás*. III. évf. 3.sz., 1997, 42-45.

MOLDOVÁN István: Elektronikus sajtó, elektronikus publikálás. MEK:

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/efolyir/efolyir.mek>, 1997.

SLIS – *Словарь в инетовского сленга*. <http://www.chat.ru/~slis111/slis.htm>

SZECSKÓ Tamás: A tömegkommunikáció társadalmi hatása. Bevezetés a tömegkommunikáció szociológiájába. Oktatókutatási Intézet, Budapest 1994, 13.

- SZÉPE György: Az Internet korszak nyelvészete. In: *Modern Nyelvoktatás* III. évf. 1-2. sz., 1997, 76-89.
- TÖLCYESI János: A számítógéppel és az Internettel kapcsolatos fogalmak útja a köznyelv felé. In: Glatz (szerk.) 1999, 143-154.
- PETRENCUK, D. V.: Internet - novüje vozmozsnoštyi. Vesztnyk Filiala Gaszudarsztvennava insztyituta imenyi A. Sz. Puskina. № 9 Budapest, 89-96. - SLIS - Szlovar' inetovszkava szlenga. <http://www.chat.ru/-slis/111/slis.htm>
- (Петренчук, Д. В.: Интернет - новые возможности. ВЕСТНИК Филиала Государственного института имени А. С. Пушкина. № 9 Будапешт 1998, 89-96.)

XI.

FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

A fordításdidaktika kimunkálásához

Referátumomban három problémával foglalkozom: Megvizsgálom a fordításdidaktika és a nyelvdidaktika (az idegennyelv-oktatás didaktikája), valamint a szakfordító-képzés és a nyelvoktatás viszonyát, összefüggéseit. Ezt elméletileg az indokolja, hogy a nyelvdidaktika jóval fejlettebb, mint a fordításdidaktika, ezért rokondiszcipínaként sokat segíthet a fordításdidaktika kimunkálásában. Gyakorlatilag pedig az indokolja ezt a vizsgálatot, hogy hazánkban a szakfordító-képzést többnyire lektorátus jellegű egyetemi intézmények nyelvtanárai végzik, akik egyidejűleg az idegennyelv-oktatás területén is dolgoznak.

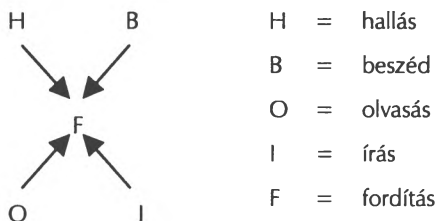
Foglalkozom továbbá azokkal a kérdésekkel, hogy milyen területeken, milyen mértékben és hogyan segítheti a nyelvdidaktika a fordításdidaktikát és ez által a szakfordító-képzést, végül pedig azzal is, hogy milyen követelményeket támaszt a szakfordító-képzés az oktatókkal szemben. Fejtegetéseimben a szakfordításra, a szakfordító-képzésre szorítkozom.

1. A fordításdiaktika és a nyelvdidaktika, valamint a fordítóképzés és a nyelvoktatás viszonya, összefüggései

A nyelvdidaktika és a nyelvoktatás arra törekszik, hogy következetesen, de ma már nem szélsőségesen az egynyelvű kommunikáció tartományában működve fejlessze a nyelvtanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáját. Ezzel szemben a fordításdidaktikát, valamint a fordítóképzést és önképzést a következetes kétnyelvűsége törekvés jellemzi (vö. Kapp 1984, 112.).

A fordításdidaktikának, -metodikának és -stratégiának az a fő célja, hogy ki-fejlessze a leendő fordítók tudatában a kétnyelvű kommunikáció tartományában működő, a forrás- és célnyelvű szövegre, valamint a transzferre egyformán koncentráló gondolkodás és az interlingvális, intertextuális nyelvi tevékenység készség- és képességrendszerét, a fordítói kompetenciát és performanciát. A fordítás mint kétnyelvű kommunikáció nem értelmezhető két egynyelvű nyelvi tevékenység egyszerű addíciójaként, amelyet előbb a forrásnyelv, azután pedig a célnyelv működtetése, tehát a két nyelv működésének az egymásutániséga jellemez. A hozzáértően végrehajtott fordítás folyamatában az intra- és interlingvális nyelvi tevékenység integrálódik, az intralingvális nyelvi tevékenység irányában való minimális eltolódástól eltekintve, nagyrészt egyidejűleg megy végbe (vö. Hönig/Kußmaul 1984, 26., 94; Thiel 1984, 174; Kapp 1984, 183.).

A fordítás készsége mint viszonylag önálló, 5. nyelvi alapkészség a fordításdidaktikában és a fordítóképzésben az első helyre kerül a nyelvi alapkészségek rangsorában, sőt középponti helyet foglal el és a fejlődését a többi 4 nyelvi alapkészségnek kell támogatnia a fordítóképzés folyamatában (vö. Königs 1993, 120; Henschelmann 1984, 81.). Ez a viszonyrendszer sematikusán így ábrázolható:



A fordítás oktatása lehet a nyelvoktatásnak egy részfeladata, akár kiemelt részfeladata is, például az írásbeli nyelvvizsga sikere érdekében, de a fordítóképzés nem a 4 nyelvi alapkészség fejlesztéséhez kapcsolódó 5. részfeladattal bővülő vagy ezt a részfeladatot kiemelten kezelő nyelvoktatás, hanem alapvetően más minőségű oktatási feladat és tevékenység. (vö. Klaudy 1998, 29., Szabari 1999, 34.)

A fordítói kompetencia és performancia egészséges fejlődéséhez következetesen kétnyelvű gyakorlatokra van szükség. Ezekkel együtt a leendő fordítók a nyelvsajátítás területére tartozó feladatokat is megoldanak. Az anyanyelv írányában végzett tolmácsgyakorlatokkal egyidejűleg fejlesztjük az idegen nyelvű beszédhallást is. Az idegen nyelvre való szóbeli fordítással együtt fejlődik az idegen nyelvű beszéd készsége is. Idegen nyelvű írott szöveg anyanyelvre való fordításával együtt fejlesztjük az idegen nyelvű olvasás és szövegértés készségét. Az anyanyelvű írott szöveg idegen nyelvre való írásbeli fordításával fejlesztjük az idegen nyelvű írás és szövegépítés készségét önmagában is, nem csupán a fordítás összefüggésében. A fordítóképzésben tehát nincs szükség külön nyelvoktatásra, hiszen a szakszerű fordításdidaktikai és -metodikai anyagkezeléssel a nyelvoktatás feladatait is ellátjuk. A fordítóképzés tehát nyelvoktatás is, de a nyelvoktatás nem fordítóképzés (vö. Königs 1993, 127.).

A nyelvoktatásban nincs szükség elméleti szintű anyagkezelésre, önálló elméleti komponensre még a rendszer-nyelvtan területén sem. Ezzel szemben a fordítóképzés már régóta messze túlmegy a fordítói kompetencia és performancia egyoldalúan gyakorlati fejlesztésén. Egyes fordítói szakismeretek, például az általános fordításelmélet alapproblémái, a fordítói kompetencia és stratégia fejlesztése elméleti anyagkezelését is igénylik (vö. Apel 1983, 92; Wilss 1978, 257; Hönig/Kußmaul 1984, 13.). A XX. század utolsó negyedében egyre erősebbé vált a fordítóképzés tudományos megalapozottsága, folyamatosan nőtt a fordítástudományi probléma-kezelés részaránya.

A nyelvsajátításban nem az oktatás maga, hanem a nyelvtanulók tudatának és az idegen nyelvnek az interakciója a fő tényező. Ezt az interakciót mindenképp a nyelv-elsajátítás inherens és genetikailag megalapozott pszichofiziológiai törvényei határozzák meg. A fordítóképzésben sem az oktatás maga, hanem a forrás- és célnyelvnek, valamint a leendő fordítók tudatának az interakciója a fő tényező. A fordítói kompetencia és performancia fejlődése is ugyanazokra a pszichofiziológiai törvényekre épül, mint a nyelvsajátítás (vö. Wilss 1992, 27.).

A nyelvoktatást, valamint a fordítóképzést is oly mértékben meghatározzák a közös specifikumaik, hogy sajátos öntörvényű entitásokként kell felfognunk őket. Az egyik specifikumnak az a lényege, hogy a többi tantárgytól eltérően a gyakorlati alkalmazás, a nyelvhasználat egyszerre cél és eszköz mindkét oktatási tevékenységben. A másik közös specifikum pedig az, hogy a nyelvelsajátítás, valamint a fordítói kompetencia és performancia fejlődése is nem csupán univerzális, hanem speciális tanulási képességeket is megkövetel. A nyelvelsajátítás speciális lingvo-kognitív, a fordítói kompetencia és performancia fejlődése pedig speciális interlingvális lingvo-kognitív tanulási diszpozíciót igényel. Ezeket a képességeket a nyelvtanulóknál, illetve a leendő fordítóknál megfelelő anyagkezeléssel állandóan fejleszteni kell (vö. BCHK 1989, IX.).

A fordítói kompetencia és performancia fejlődése a nyelvelsajátításhoz hasonlóan szintén konstruktív és kreatív folyamat. A fordítói tevékenység közben is hipotéziseket állítunk fel és javítjuk őket, tehát a fordítás is problémamegoldó tevékenység ugyanúgy, mint a nyelvelsajátítás. A fordítás is speciális információfeldolgozás, sőt még nagyobb mértékben, mint a nyelvelsajátítás, mivel interlingvális, intertextuális szintaktikai, szemantikai és pragmatikai információfeldolgozásként definiálható. Folyamatai a nyelvelsajátításhoz hasonlóan szintén specifikus kognitív bázisfolyamatokként vesznek részt a fordítói kompetencia és performancia fejlődésében. Ilyenek például az információk interlingvális szemantikai integrációja, a fordítói kompetencia és performancia tartományában működő szabályok induktív-elsajátítása stb. Ezek a folyamatok a nyelvelsajátításhoz hasonlóan a fordítói kompetencia és performancia területén nem az írott, hanem a beszélt nyelvhez, de nem ennek az írott leképezéshez tartoznak. Ezen folyamatok működésének a minősége nagymértékben meghatározza a fordítói kompetencia és performancia fejlődését. Ezért a fordítóképzésben következetesen támogatnunk kell ezeknek a folyamatoknak a működését (vö. Wilss 1992, 50 kk: Königs 1993, 119.).

2. A nyelvdidaktika hozzájárulása a fordításdidaktika kimunkálásához és továbbfejlesztéséhez

A fordítóképzés tudományos, azaz nyelvészeti és tanuláslélektani megalapozásához, tehát a fordítás didaktikájának, metodikájának és stratégiájának a kimunkálásához, valamint továbbfejlesztéséhez sokoldalú segítséget nyújthat a nyelvoktatás didaktikája, metodikája és stratégiája. Lényegesen hozzájárulhat ahhoz, hogy a fordítás törvényszerűségei alapján valóban jól működő fordításdidaktika, -metodika és -stratégia fejlődjön ki.

Mindenekelőtt a leggyorsabban fejlődő humán diszciplínák közé tartozó nyelvdidaktika két legfontosabb, Viëtorra visszavezethető axiomatikus alapelve járulhat hozzá lényegesen a fordításdidaktika kimunkálásához. Az egyik alapelv: a

szóbeliség prioritása az írásbeliséggel szemben arra hívja fel a fordításdidaktika művelőinek a figyelmét, hogy az emberi nyelv hangnyelv, primer megjelenési formájában a szóbeliség jellemzi. A humán intellektuális, mentális adottságok kiemelkedően legintenzívebben működő összetevője: a spontán nyelvelsajátítás képessége, a LAD (Chomsky) a hangzó nyelvhez, a beszédhalláshoz és a beszédhez kötött, csak a hangzó nyelvre jellemző a szilárd genetikai és epigenetikus megalapozottság (vö. Wilss 1992, 14.). Valamennyi olyan törvény, amely szerint a nyelv az emberi tudatban épül fel, az összes többi lényeges nyelvi törvényszerűséggel együtt a beszélt nyelvhez kötődik. Ezért minden emberi lényre jellemző az az általános beállítódás, hogy a beszédprodukciókat, beleértve az írásos szövegprodukciókat is, tudatilag nem valamiféle írásbeliségként, hanem akusztikai-auditív jelenségként appercipiálja és dolgozza fel. Ezekkel a tényekkel a fordításdidaktikában és a fordítóképzésben ugyanúgy számolnunk kell, mint a nyelvdidaktikában és a nyelvoktatásban.

Az írásbeliség, az olvasás és az írás szekunder készségek, ezeket nem támogatja intenzíven a LAD. Mivel a LAD erői intenzíven csak a szóbeli fordítás készségének a fejlődését támogatják, az anyagkezelésben megfelelő helyet kell biztosítani a hangzó nyelvnek nem csupán a tolmácsolásban, hanem a fordítóképzés területén is. A szóbeliség, a szóbeli fordítási gyakorlatok lehetővé teszik a fordítóképzés oktatói számára továbbá azt is, hogy ne csupán a végeredményből, az írott fordítói produktumból vonjanak le fordításdidaktikai, -metodikai és -stratégiai következtetéseket, hanem in statu nascendi szakaszában figyeljék meg tanítványaik fordítói tevékenységét a fordításelmélet immár folyamatorientáltságával összhangban és ezen az alapon irányítsák és javítsák ezt a tevékenységet.

A nyelvdidaktika másik viétori axiomatikus alapelve, a komplex, integrált, holisztikus nyelvi anyagkezelés elve a fordítókészség elsajátítása és fejlődése szempontjából ugyanolyan fontos, mint a többi 4 nyelvi alapkészség elsajátításában és fejlődésében. Tehát a fordítókészség is ugyanúgy az emberi szervezethez, legmagasabb rendű összetevőikhez: az agyhoz, a központi idegrendszerhez, a tudathoz kötött, mint a többi 4 nyelvi alapkészség. Ezért a fordítói készséget sem lehet úgy kezelni, mintha mechanikus szerkezeti elem volna. Nem lehet tetszés szerint kiemelni a nagy egészből, és így foglalkozni vele, majd pedig visszahelyezni annak ellenére, hogy önmagában is nagyon bonyolult, az egyik legkomplexebb szellemi tevékenység, a fordítás kapcsolódik hozzá (vö. Apel 1983, 1., 7.).

Jelentős segítséget tud nyújtani a nyelvdidaktika a fordításdidaktikának, a hallás utáni értés két fajtája: a globális és a részletező értés, valamint írásbeli megfelelőik: a kurzórikus olvasás (general reading) és a tanulmányozó olvasás (close reading) alapján, összekapcsolva a szövegtömörítés igen hatékony eljárásával. A nyelvoktatással szemben a fordítóképzésben a hallás utáni globális értés és a kurzórikus olvasás gyakoroltatása természetesen nem intra-, hanem interlingvális keretben folyik. A hallott vagy olvasott forrásnyelvi szöveg vezérgondolatát és fő

gondolatait a fordítás szempontjából értelmezzük, és a célnyelv eszközeivel fogalmazzuk meg. Ez az effektív fordításmethodikai eljárás elősegíti a forrásnyelvi szöveg deverbilizációját (a francia interpretatív fordításelmélet alapfogalma), a mondatjelentéseknek a nyelvi buroktól való elkülönítését, legalábbis relatív függetlenítését. Ez az eljárás jelentősen elősegíti azt is, hogy a reverbalizációval kialakuló célnyelvű szöveg ne legyen szellemében, nyelvi logikájában forrásnyelvi meghatározottságú, hanem következetesen igazodjék a célnyelvi normákhoz. A deverbilizáció lényegesen csökkenti az abból adódó problémát, hogy a fordítónak a gondolatok, közlemények, információk célnyelvű megformálásakor a két nyelvben egymástól gyakran alapvetően eltérő szintaktikai és szemantikai struktúrákat kell egyidejűleg kezelnie, egymásra vonatkoztatnia. Eljut ugyanis a nyelvi közegtől, eszközöktől elválasztott, sőt függetlenített mondatjelentésekhez, a tisztán biológiai, kémiai, matematikai, műszaki információs tartalmakhoz, a szöveg-jelentéshez.

A forrásnyelvi hangzó szöveg (beszédprodukciónak) szakszerűen végrehajtott, interlingvális szempontú globális megértése, illetve az írott szöveg interlingvális szempontú kurzorikus olvasása és mindkét esetben a vezér- és főgondolatok célnyelvű rögzítése lényegesen megkönnyíti a szöveg hallás utáni részletező megértését, valamint tanulmányozó olvasását. Hozzásegít a kiegészítő, járulékos gondolatok, közlemények, információk pontos megragadásához és átviteléhez a hangzó vagy írott célnyelvű szövegbe, tehát a transzfer maradéktalan végrehajtásához.

A nyelvdidaktika kiváló amerikai művelőjének, Krashennek a monitorhipotézisére támaszkodva, amely jelzőrendszerként működve figyelmezteti a nyelvtanulót a hibázás veszélyére, kifejleszthető a fordítói monitoring: az a fordítói általános beállítódás, amely előre jelzi a fordítási hibaveszélyt (vö. Hönig/Kußmaul 1984, 11.).

A nyelvdidaktika és nyelvoktatás fontos kognitív elve: a reflexió alapján és analógiájára kimunkálható a traduktológiai reflexió, amelynek az a lényege, hogy a fordítói problematikáról folyó elmélkedés a fordítók rendszeres szellemi tevékenységévé válik (vö. Königs 1993, 120.).

3. A szakfordítóképzés oktatóival szemben támasztható követelmények

A fordítóképzésben súlyos probléma az, hogy a nyelvoktatást szintén művelő nyelvtanárok a fordítóképzésben is hajlamosak arra, hogy a fordításdidaktikai és -methodikai anyagkezelés helyett nyelvdidaktikai és -methodikai anyagkezelésre szorítkozzanak. Ez a probléma fokozódik akkor, ha az oktatók elhanyagolják még a nyelvdidaktikát is, és pusztán nyelvoktatói rutinjukra támaszkodva, szélsőséges prakticismusba süllyedve oktatják a leendő fordítókat. Ekkor ugyanis az óráikon még a nyelvoktatás helyett is inkább csak valamiféle laza nyelvi, nyelvtani ismer-

retterjesztés folyik, ez pedig nagyon távol áll a szakszerű fordítóképzéstől. Ez a probléma a professzionális nyelvtanárokkal szemben támasztott követelményrendszer traduktológiai adaptációjával jól megoldható.

A professzionális nyelvtanárokkal szemben támasztott követelményrendszer:

- Az egy nyelvű kommunikáció képessége, a 4 nyelvi alapkészség magas szintű receptív és produktív működtetése.
- A tudományosság, amelyet a felsőoktatási intézmények a nyelvoktatáshoz szükséges diszciplínák: a nyelv-, irodalom- és nyelvoktatás-tudomány egyenrangú oktatásával biztosítanak.
- Az idegennyelv-oktatás didaktikája és metodikája mint a nyelvoktatás specifikus diszciplínái, amellyel a professzionális nyelvtanár nyelvoktató munkájával párhuzamosan receptíve és produktíve egyaránt folyamatosan foglalkozik (vö. BCHK 1989, 138.).

Ennek analógiájára a fordítóképzés professzionális oktatóival szemben támasztható követelményrendszer:

- A két nyelvű kommunikáció képessége, magas szintű fordítói teljesítményekre képes fordítói kompetencia és performancia működtetése.
- A tudományosság, magas szintű fordítástudományi ismeretek, amelyek hazánkban többnyire csak önképzéssel szerezhetők meg.
- A fordításdidaktika mint a fordítóképzés specifikus diszciplínája, amellyel a fordítóképzés professzionális oktatója fordításpedagógiai munkájával párhuzamosan receptíve és produktíve rendszeresen foglalkozik.

Irodalomjegyzék:

- APEL, F.: Literarische Übersetzung. Stuttgart, 1983.
- BAUSCH, K.-R.–CHRIST, H.–HÜLLEN, W.–KRUMM, H.-J. (szerk.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1989.
- HENSCHELMANN, K.: Die Ausbildung des Übersetzers. In: Kapp, V. (szerk.): *Übersetzer und Dolmetscher*. München, 1984.
- HÖNIG, H. G.–KUBMAUL, P.: Strategie der Übersetzung. Tübingen, 1984.
- KAPP, V. (szerk.): *Übersetzer und Dolmetscher*. München, 1984.
- KLAUDY Kinga: A magyarországi fordítóképzés. MONYO, 1998, 1.
- KÖNIGS, F. G.: Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerausbildung. München, 1993.
- SZABARI Krisztina: A fordítás minősége a fordítástudomány és a felhasználók szemszögéből. In: *Fordítástudomány*. 1999, 1.
- THIEL, F. G.: Ansätze zu einer Methodologie der Übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: Kapp, V. (szerk.): *Übersetzer und Dolmetscher*. München, 1984.
- WILSS, W.: Thesen zur angewandten Übersetzungswissenschaft. In: *IRAL* XVI. (1978) 3.
- WILSS, W.: Übersetzungsfertigkeit. Tübingen, 1992.

1. Az explicitáció mint fordítási univerzálé

A nemzetközi és hazai fordítástudományi szakirodalom az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet szentel az explicitáció kutatásának (Klaudy 1998, 1999). Az explicitáció olyan fordítási művelet, amelynek során a fordító nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, mint ahogy azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette. Az explicitáció kutatása azért vált ennyire aktuálissá, mert az óriás, több millió szövegszavas számítógépes korpuszok fordításkutatásban való felhasználása lehetővé teszi, hogy a fordítás eredményeképpen kapott szövegek *univerzális* jellegzetességeit feltárjuk (Baker 1995).

Az a gondolat, hogy a fordított szöveg nem rontott szöveg, hanem saját jogán is érdekes kutatási tárgy legalább másfél évtizede jelen van a fordításkutatásban (Klaudy 1986, Baker 1993), de a korpuszelemzés módszerei nyújtanak lehetőséget arra, hogy ezt valóban bizonyítani lehessen.

Nem véletlen, hogy éppen Sara Laviosa írta a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (1998) fordítási univerzálékról szóló szócikkét. Ő ugyanis Mona Baker egyik legelső tanítványa, aki a fordítási korpuszok építését már a 90-es évek közepén elkezdte. Korábban is gondolkodtak azon, hogy vannak-e olyan nyelvi tulajdonságok, amelyek általában jellemzik a fordított szövegeket. Jiří Lévy, a híres cseh fordításkutató például a lexikai szegényedést és a grammatikai-logikai gazdagodást tartotta a fordított szövegek általános jellegzetességének (1963). Sara Laviosa szerint a következő tulajdonságok jellemzők a fordított szövegekre:

1. simplification (egyszerűsítés),
2. avoidance of repetitions present in the Source Text (a forrásnyelvi szövegben található ismétlések elkerülése),
3. explicitation (explicitáció),
4. normalisation (normalizáció),
5. discourse-transfer (szövegszintű transzfer),
6. distinctive distribution of lexical items (bizonyos lexikai elemek eltérő gyakorisága) (Laviosa 1998: 288).

Ez a felsorolás meglehetősen heterogén, keverednek benne a dinamikus (fordítói stratégiákra utaló) és a statikus (a fordított szövegek jellegzetességeire utaló) elnevezések. A fordítástudomány legújabb irányzatai, amelyek a fordító személyét állítják középpontba, szívesebben beszélnek *stratégiákról*, mint *szövegtulajdonságokról*, illetve a fordított szövegek jellegzetességeinek alapján szívesebben vonnak le következtetéseket a *fordítók viselkedésére* nézve, mint a *nyelvek különbségeire* nézve.

Ez a lényege az explicitáció kutatásának is. Ha az explicit jelleg valóban univerzális tulajdonsága a fordított szövegeknek, akkor fel kell tenni a kérdést, minek köszönhető: a nyelvek rendszerbeli különbségeinek vagy a fordítók viselkedési szokásainak?

A *Fordítástudomány* című folyóirat I. évfolyamának 2. számában magam is megpróbáltam áttekinteni az explicitáció fogalmának kialakulását és fejlődését (1999), ismertettem Blum-Kulka explicitációs hipotézisét (1986), végigvettem az explicitáció típusait, és végül röviden érintettem az explicitáció és implicitáció viszonyát is. A most következő előadásomban az explicitációnak és az implicitációnak a többi átváltási művelethez való viszonyát fogom megvizsgálni, és felállítok egy új hipotézist, az úgynevezett aszimmetria hipotézist.

2. Az explicitáció és az átváltási műveletek

Korábbi munkáimban (például 1997) a fordítás során végrehajtott átváltási műveleteknek két csoportját vizsgáltam: lexikai átváltási műveletek: a jelentések szűkítése, bővítése, összevonása, felbontása, kihagyása, betoldása, cseréje, teljes átalakítása és kompenzálása, és grammatikai átváltási műveletek: grammatikai szűkítés, bővítés, felbontás, összevonás, felemelés, lesüllyesztés, kihagyás, betoldás, áthelyezés és cserék. Ezek között a műveletek között nem szerepel az explicitáció. Ennek az az oka, hogy explicitáció nem egyszerűen egy az átváltási műveletek sorában, hanem több szempontból is *kiemelt szerepet* játszik. Az explicitáció *átfogó kategória*, a fent felsorolt műveleteknek szinte mindegyike együtt jár explicitációval vagy implicitációval.

Explicitációval járnak együtt a következő műveletek: lexikai konkretizálás, lexikai felbontás, lexikai betoldás, grammatikai konkretizálás, grammatikai felbontás (felemelés vagy kicsomagolás), és grammatikai betoldás. Implicitációval pedig a következő műveletek járnak együtt: lexikai generalizálás, lexikai összevonás, lexikai kihagyás, grammatikai generalizálódás, grammatikai összevonás (lesüllyesztés vagy begöngyölítés), és grammatikai kihagyás.

3. Kötelező és fakultatív explicitáció

Csábítóan egyszerűnek tűnne az a megkülönböztetés, hogy az átváltási műveletek automatikusak, az explicitáció és az implicitáció pedig tudatos fordítói stratégia eredménye. Eszerint az elképzelés szerint explicitációs stratégiákat inkább a fordítók, implicitációs stratégiákat pedig inkább a tolmácsok alkalmaznak. Ez azonban nem felel meg a valóságnak. Akárcsak az átváltási műveletek esetében, az explicitáció és implicitáció esetében is vannak a nyelvi rendszerek által meghatározott kötelező és ezért automatikus explicitációk, amelyekre azért van szükség, hogy helyes célnyelvi mondatot kapjunk, és vannak fakultatívak, ame-

lyeket különböző szövegszintű és pragmatikai megfontolásokból végeznek el a rutinos fordítók.

A kötelező explicitációk esetében a fordítónak nincs választási lehetősége, ha nem végzi el az explicitációt, nem kap helyes célnyelvi mondatot. A kötelező explicitációra általában a nyelvek rendszerbeli különbségei miatt van szükség.

Megjelenési formái például:

1. Kötelező szemantikai explicitáció: például testrészek konkretizálása. Oka: a valóság nyelvenként eltérő tagolása.
2. Kötelező morfológiai explicitáció: például igék jelentésének felbontása. Oka: az egyes nyelvekre jellemző szintetikus vagy analitikus szerkesztésmód.
3. Kötelező grammatikai explicitáció: például nemek konkretizálása. Oka: bizonyos grammatikai kategóriák hiánya az egyik és megléte a másik nyelvben.

A fakultatív explicitációk esetében a fordítónak van választási lehetősége, az explicitáció elvégzése nélkül is helyes célnyelvi mondatot kapna. Nem a rendszerbeli, inkább nyelvhasználatbeli, szövegépítési és háttér-információbeli különbségek miatt van rájuk szükség.

1. Fakultatív szemantikai explicitáció: például idéző igék konkretizálása. Oka: a magyar igék gazdag szóképzési lehetőségei, és az ezzel összefüggő magyar irodalmi nyelvhasználati tradíció.
2. Fakultatív szintaktikai explicitáció: például igeneves szerkezetek kicsomagolása. Oka: az egy mondategységre jutó információ adagolásának nyelvenként eltérő szokásai.
3. Fakultatív szövegszintű explicitáció: például nyomatékösítő elemek betoldása, téma/réma határjelölők betoldása. Oka: eltérő szövegépítési sajátosságok.
4. Fakultatív pragmatikai explicitáció: például intézménynevek, földrajzi nevek magyarázó fordítása. Oka: a forrásnyelvi és célnyelvi olvasók elérő háttérismeretei.

A kötelező és fakultatív explicitációk esetében fel kell tenni a kérdést, hogy vajon milyen viszonyban vannak az implicitációval? Vajon az explicitáció az egyik fordítási irányban szükségképpen együttjár-e implicitációval a másik fordítási irányban?

Nevezhetők-e szimmetrikus műveleteknek?

4. Nyelvek közti szimmetria vs. aszimmetria

A nyelvi szimmetria fogalmát Gak (1988) vezette be a fordításkutatásba, de ő egészen más értelemben használta, mint mi fogjuk az alábbiakban. Ő azt nevezi szimmetriának, amikor a kérdéses nyelvi elem azonos helyet foglal el a forrásnyelv és a célnyelv rendszerében, és ilyenkor a fordításban nincs szükség transzformációkra. Ebből egyenesen következik, hogy az általa transzformációknak nevezett fordítói műveletek oka a nyelvek közötti aszimmetrikus viszonyban keresendő.

A fenti nézetektől eltérően mi nem a forrásnyelv és a célnyelv viszonyával, hanem a fordítói műveletekkel kapcsolatban beszélünk szimmetriáról és aszimmetriáról. *Szimmetrikus* műveleteknek nevezzük a mindkét irányban végbemenő fordítási műveleteket. Szimmetrikus műveletekkel minden nyelvpárban és minden szinten találkozhatunk. Morfológiai szinten például szimmetrikus művelet az összevonás az angol-magyar fordításban és a felbontás a magyar-angol fordításban, mondat szinten a felemelés az angol-magyar fordításban és a lesüllyesztés a magyar-angol fordításban stb. Kérdés, hogy vajon szimmetrikus művelet-e az explicitáció és az implicitáció?

Seguinot (1988) szerint vannak inherensen-explicit és inherensen-implicit nyelvek. Az analitikus szerkesztésmód nyilván az explicit jelleget, míg a szintetikus szerkesztésmód az implicit jelleget erősíti. Analitikus és szintetikus vonásai minden nyelvnek vannak. A magyar nyelvre morfológiai szinten a szintetikus szerkesztésmód jellemző (*meglátogathatnák*), mondat szinten viszont az analitikus szerkesztésmód jellemző (igeneves szerkezetek helyett önálló mondategységek). Az angol nyelvre morfológiai szinten az analitikus szerkesztésmód (*I could visit you*), mondat szinten a szintetikus szerkesztésmód jellemző (önálló mondategységek helyett bővített főnévi és igenévi szerkezetek). Az tehát valószínű, hogy explicitáció és implicitáció az egyes nyelvpárok esetében mindkét irányban megfigyelhető.

5. Az explicitáció és az implicitáció szimmetrikussága

A kötelező explicitációk általában *szimmetrikusak*, vagyis az egyik irányban végbemenő explicitációval a másik irányban végbemenő implicitáció áll szemben: ilyen szimmetrikus művelet például a névelő betoldása az oroszról magyarra fordításban és kihagyása a magyarról oroszra való fordításban, a szintetikus magyar igealakok felbomlása a magyarról indoeurópai nyelvekre való fordításban és a segédigék jelentésének beolvadása a szintetikus magyar igealakba az indoeurópai nyelvekről magyarra való fordításban; a grammatikai nemek konkretizálódása a magyarról indoeurópai nyelvekre való fordításban, és generalizálódása az ellenkező irányban.

Bizonyos aszimmetria a kötelező explicitációk esetében is megfigyelhető. Érdekes aszimmetria figyelhető meg például ugyanazoknak a grammatikai kategóriáknak a kihagyása és betoldása között. A személyes névmás, a tárgyi bővítmény vagy a jelen idejű létige *betoldása* a magyarról német nyelvre való fordításban automatikus és kötelező átváltási művelet, elvégzése nélkül nem kapunk grammatikailag helyes mondatot.

Ha azonban ugyanennek a három kategóriának a *kihagyását* vizsgáljuk meg a németről magyarra való fordításban, azt vesszük észre, hogy csak a jelen idejű létige az, amely valóban automatikusan eltűnik a magyar fordításokból, a személyes névmás és a tárgyi bővítmény kihagyása már nem tekinthető automatikusnak, a kezdő fordítók nem mindig végzik el, s ez is egyik oka lehet a németről magyarra fordított szövegek idegenszerűségének.

A *fakultatív* explicitáció esetében azonban gyakori az *aszimmetria*. Tipikusan fakultatív explicitáció a felelkezés vagy „kicsomagolás”, azaz az indoeurópai nyelvek mondataiban található bővített főnévi és igenévi szerkezetek önálló mondat-egységgel való fordítása magyarra. Ez a művelet, mint említettük azért fakultatív, mivel bővített főnévi és igenévi szerkezetek a magyarban is képezhetők. Mindazonáltal a fordítók gyakran választják az explicitebb, kifejtőbb megoldást. Ha viszont az ellenkező irányú műveletet vizsgáljuk, azaz az önálló magyar mondat-egységek lesüllyesztését a magyarról indoeurópai nyelvekre való fordításban, azt vesszük észre, hogy ezt a fordítók gyakran elmulasztják. Vagyis az egyik irányban végbemenő explicitációval nem áll szemben implicitáció a másik irányban.

Természetesen nem lehet minden olyan műveletet fakultatívnak nevezni, ami túlmutat a grammatikailag helyes célnyelvi mondat megszerkesztésének követelményén. Hiszen akkor ekvivalensnek lehetne tekinteni minden olyan célnyelvi szöveget, amelyben grammatikailag helyes célnyelvi mondatok vannak. Márpedig tudjuk, hogy a kommunikatív ekvivalencia sokszor éppen azért nem valósul meg, mert az egyenként grammatikailag helyes célnyelvi mondatok nem állnak össze szöveggé. Tehát kellene valamiféle köztes kategóriát találni a nem *langue*, hanem *parole* szinten indokolható műveletek számára. Megoldás lehet az is, ha minden nyelvileg (akár *langue* akár *parole* szinten) indokolható műveletet *nyelv-specifikus* műveletnek nevezünk, és minden olyan műveletet, amely nem a nyelvek különbségeivel, hanem a fordítói viselkedés általános jellegzetességeivel magyarázható *fordítás-specifikus* műveletnek nevezünk. Akkor a kérdést úgy lehet feltenni, hogy vajon elmondható-e hogy a nyelv-specifikus műveletek szimmetrikusak és kétirányúak, míg a fordítás-specifikus műveletek nem szimmetrikusak és egyirányúak, azaz mindig a szóban forgó forrásnyelvtől a célnyelv felé haladva valósulnak meg.

6. Az aszimmetria-hipotézis

Eddigi fordítói, lektori, kontrollszerkesztői, fordításoktatási tapasztalataim, valamint kb. 400 magyar, angol, német, francia és orosz eredeti mű és fordításuk egybevetése alapján tehát Blum-Kulka explicitációs hipotézisét szükségesnek tartom kiegészíteni egy általam *aszimmetria-hipotézisnek* nevezett elképzeléssel.

Az aszimmetria-hipotézis azt feltételezi, hogy az explicitáció és az implicitáció *nem szimmetrikus* műveletek, mivel a fordítók – ha van választási lehetőségük – előnyben részesítik, és gyakrabban alkalmazzák a konkretizálás, felbontás és betoldás műveletét mint a generalizálás, összevonás és kihagyás műveletét.

Az aszimmetria-hipotézis igazolásával bizonyítani lehetne, hogy az explicitáció valóban univerzális jellegzetessége a fordításnak. A vita ugyanis évek óta arról folyik, hogy az explicitáció nyelvpártól függő vagy nyelvpártól független, azaz univerzális jelenség. Ha univerzális jelenség, akkor az explicitáció az egyik irányban nem járhat együtt implicitációval a másik irányban. Ha nyelvpártól függő jelenség, akkor pedig semmivel nem tudunk meg többet a fordítók jellegzetes viselkedéséről. Ha viszont el tudjuk különíteni az explicitációknak egy olyan csoportját, amely úgy megy végbe egy bizonyos forrásnyelvről egy bizonyos célnyelvre való fordításkor, hogy nem jár együtt implicitációval az ellenkező irányban, akkor ezzel egyúttal rámutattunk a fordítók viselkedésének nyelvpártól független univerzális sajátosságára.

7. Az aszimmetria hipotézis bizonyítása

Az aszimmetria-hipotézis igazolásához nagymennyiségű empirikus kutatásra lenne szükség különböző nyelvpárokon és különböző fordítási irányokban. Az explicitáció/implicitáció aszimmetriájának bizonyítására a kvantitatív elemzés, azaz az egyszerű szószámlálás módszere nem alkalmas. Ha ugyanis egy szintetikus nyelv (pl. magyar) áll szemben egy analitikus nyelvvel (pl. angol), a szószám mindig az angolban lesz magasabb, függetlenül a fordítás irányától. Azonkívül, mint ezt korábban kifejtettem, az explicitációnak korántsem egyetlen megjelenési formája a forrásnyelvben nem szereplő elemek hozzáadása a célnyelvi szöveghez, a többi forma például a szemantikai gazdagodás, vagy a mondat szerkezet világosabbá válása pedig nem mutatható ki szószám növekedésében.

Az aszimmetria hipotézis bizonyításához kétirányú kvalitatív fordításelemzést kell végezni különböző nyelvpárokon a nyelv-specifikus és a fordítás-specifikus explicitációk elkülönítése érdekében. El kell különíteni a *kétirányú* műveleteket (esetleg „reciprok műveleteknek” is lehetne őket nevezni), amelyekben a felbontás az egyik irányban összevonással jár a másik irányban, a szűkítés az egyik irányban bővítéssel jár a másik irányban stb.) az *egyirányú* műveletektől, amelyek csak a mindenkori (aktuális) forrásnyelvről a célnyelvre való fordításban mennek végbe.

Ha nem kész fordításokat akarunk elemezni, hanem empirikus kísérleteket akarunk végezni, akkor az explicitáció univerzális jellegének bizonyítására alkalmas módszer lehet a visszafordítás módszere. Mi 1996-ban végeztünk visszafordítási kísérletet: Göncz Árpád egyik beszédének angol fordítását fordítottuk vissza magyarra, és azt vizsgáltuk, hogy a magyar angol fordítás betoldásait a magyar-angol visszafordításban kihagyták-e a fordítók. (Klaudy 1996). Ugyancsak tanulságos lehet a többszörös visszafordítás módszere, amelyet Gálosi Adrienne alkalmazott bár más céllal, amikor ugyanazt a szöveget négy fordításon vitte keresztül $A \rightarrow M \rightarrow A \rightarrow M \rightarrow A$ (angol-magyar-angol-magyar-angol) és $M \rightarrow A \rightarrow M \rightarrow A \rightarrow M$ (magyar-angol-magyar-angol-magyar) irányban (Gálosi 2000).

8. Az explicitáció és az implicitáció aszimmetriájának oka

Ha az aszimmetria hipotézist az empirikus adatok alátámasztják, és az egyirányú explicitáció tényleg jellemzőbbnek bizonyul a fordításban mint az egyirányú implicitáció, akkor el lehet gondolni azon, hogy mi lehet ennek az oka. Az explicitációra való törekvésben a fordítók döntését véleményünk szerint a kooperáció elve vezérli. Nem egészen a Grice (1975) által meghatározott értelemben, hiszen az emberi társalgásra jellemző kooperációs alapelv Grice-nál két jelenlévő fél együttműködését feltételezi, a fordítás pedig az interakciónak olyan sajátos formája, amelyben a befogadó nincs jelen.

A fordító esetében az együttműködési elv a *nem jelenlévő befogadóval* szemben érvényesül. Ez azt jelenti, hogy mivel a fordítás befogadása nem közvetlenül történik meg, vagyis a fordítónak nincs alkalma közvetlenül meggyőződni arról, hogy az általa továbbított információ elegendő-e a megértéshez, minden lehetséges eszközzel (magyarázatokkal, betoldásokkal, kiegészítésekkel) igyekszik elősegíteni, hogy a célnyelvi befogadó megértse a szöveget. Kevesebbet mer rábízni az olvasó képzeletére, mint az eredeti szövegek szerzői, inkább „túlbiztosít”, és ennek a túlbiztosítási stratégiának megjelenési formája az explicitáció.

Irodalomjegyzék:

- BAKER, M.: Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. In: M. Baker and G. Francis and E. Tognini-Bonelli (eds.): *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. John Benjamins, Amsterdam, 1993, 233-250.
- BAKER, M.: Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research. *Target*. 7. vol. 2. 1995, 223-245.
- BLUM-KULKA, S.: Shifts of cohesion and coherence in translation In: J. House and S. Blum-Kulka (eds.): *Interlingual and Intercultural Communication*. Narr., Tübingen, 1986, 17-35.
- ГАК, В. Г.: Типология контекстуальных языковых преобразований при переводе. In: А. Д. Свейцер (ed.): *Тыксты i perevod*. Nauka, Moszkva, 1988, 63-76.
- ГÁЛОСИ А.: Értelmezési stratégiák megfigyelhetősége a visszafordítás módszerének segítségével. *Fordítástudomány* 2/1. 2000, 50-62.

- GRICE, H. P.: Logic and Conversation. In: Cole, P and Morgan, J. L. (eds.): *Speech acts*. Academic Press, New York, 1975, 41-58.
- KLAUDY Kinga: Fordítás és aktuális tagolás. Nyelvtudományi értekezések 123. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987, 136.
- KLAUDY Kinga: Back Translation as a Tool for Detecting Explicitation Strategies in Translation. In: Klaudy Kinga–Lambert, J.–Sohár A. (eds.): *Translation Studies in Hungary*. Scholastica, Budapest, 1996, 99-114.
- KLAUDY Kinga: (negyedik bővített és átdolgozott kiadás) Fordítás II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába. Scholastica, Budapest, 1997.
- KLAUDY Kinga: Explication. In: Baker, M. (ed.): *Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge, London, 1998, 80-85.
- KLAUDY Kinga: Az explicitációs hipotézisről. Fordítástudomány 1/2. 1999, 5-22.
- LAVIOSA, S.: Universals in translation In: Baker, M. (ed.): *Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge, London, 1998, 288-291.
- LÉVÝ, J.: *Umění překladau*. Československý spisovatel, Praha, 1963.
- SEGUINOT, C.: Pragmatics and the Explication Hypothesis. TTR Traduction, Terminologie, Rédaction 1/2., 1988, 106-114.

Megőrzés dilemmája a műfordításban olasz-magyar példákkal

Az előadás címében szereplő dilemma szó arra utal, hogy a fordító áll a vizsgálódás középpontjában, nem pedig a szövegek. A fordítástudomány alkalmazott nyelvészeti funkcióját akkor tölti be jól, ha eredményeivel a fordítás oktatóit és a fordítókat segíti. Ennek a célnak az érdekében a fordítói eljárások vizsgálatakor nem a technikai megoldásból, azaz a végeredményből kell kiindulni, hanem a folyamat elejéről, amikor a fordító szembe találja magát a problémával.

Ez a megközelítés láthatóvá tesz olyan jelenségeket, amelyek különben észrevétlenek maradnak. A megőrzés dilemmája azt a helyzetet jelöli, amelyben a fordító arról dönt, hogy egy adott lexikai egységet megőriz-e eredeti nyelvén, illetve eredeti írásformájában. Például a *Piazza San Marco* így maradjon-e, vagy közismert magyar nevén szerepeljen 'Szent Márk tér'? Egy francia írásmódban írt szó, egy kurzívan szedett vagy rövidítve írt szó maradjon-e az eredeti formájában? Igen válasz esetén a technikai megoldásokat, változtatásokat kereső-elemző nyelvész előtt rejtve marad, hogy ez is egy fordítói döntés eredménye, amely tehát elemezhető, rendszerezhető. Nem válasz esetén a megoldás könnyen megkapja az egyszerű megfeleltetés címkét, amely nem érdemel több szót. „A földrajzi nevek transliterációja, ill. transzkripciója nem hordoz magával különösebb veszélyt” - írja Dusan Tellinger (Tellinger 1997:137) az *Anna Karenina* fordításait vizsgálva. Ezután bemutatja, hogy a *Bolsaja Morszkaja* nevű utca Német László fordításában ugyanaz maradt, az angol fordításban viszont *Great Morszkaja* lett. Ha többféle megoldás lehetséges, akkor dilemma is lehetséges. Ezt illusztrálja az első példánk.

1. a) Pinocchio, Geppetto (C. Collodi)	– Pinocchio, Geppetto (Szénási Ferenc)
	– Pinokkió, Dzseppetó (Rónay György)
b) canale (D'Annunzio)	– canale (Lyka Károly)
canale (G. Verga)	– csatorna (Pollmann Teréz)

Collodi regénye két fordításban jelent meg. Az 1. a) példából látható, hogy a főszereplők nevére két különböző megoldás született. Az 1. b) pontban azt látjuk, hogy Velence vízi útjának olasz elnevezését az egyik fordító megtartotta, a másik lefordította. Ha két megoldás lehetséges, akkor dilemma is lehetséges. A megőrzés dilemmájának két szélső pontját illusztrálják a következő példák.

2. a) Parigi, Londra (D. Buzzati)	– Párizs, London (Pollmann Teréz)
Creonte, Bakunin (A. Tabucchi)	– Kreón, Bakunyin (Majtényi Zoltán)
b) Canal Grande (G. Verga)	– Canal Grande (Pollmann Teréz)
Il fu Mattia Pascal (L. Pirandello)	– Mattia Pascal két élete (Déry Tibor)

A 2. a) típusú esetekben fel sem merülhet az a megoldás, hogy megőrizzük a *nem* olasz nevek olasz elnevezéseit. A 2. b) esetben az tűnne elfogadhatatlan megoldásnak, ha lefordítanánk a Canal Grande néven ismert földrajzi nevet Nagy Csatornára, illetve a szereplők nevét *sem szokás* ma már lefordítani magyarra. A megőrzés dilemmáját okozó lexikai egységek tehát a két véglet, a nyilvánvalóan megőrzendő, és a nyilvánvalóan lefordítandó esetek között keresendők. A gondolatmenet ezen pontján szükségessé válik csoportokba sorolni a vizsgálandó példákat bizonyos fokig eltérő sajátosságaik miatt:

1. Tulajdonnevek
2. Reáliák
3. Harmadik nyelven (ill. dialektusban) írt szavak
4. Rövidítések és eltérő írásformában írt szavak
5. Hibák

1. Tulajdonnevek

Földrajzi nevek tekintetében logikusnak tűnne a probléma olyan leegyszerűsítése, miszerint magyar néven használjuk azokat a neveket, amelyeknek van magyar megfelelője (pl. Szicília), és hagyjuk eredeti nevén, illetve helyesírással, amelynek nincs (pl. Bologna). Ez esetben olyan disszonáns helyzet állhat elő, hogy egy mondaton belülre kerül a kétféle szabályalkalmazás, azaz egy lefordított és egy eredeti néven hagyott tulajdonnév, pl: Canal Grande és a Szent Márk tér.

3. Il treno che nell'estate parte da Roma alle 20,55 («diretto per Reggio Calabria e Sicilia», annuncia dall'altoparlante una voce femminile) porta una vettura di prima classe Roma - Agrigento: (L. Sciascia)
Rómából 20.55-kor indul nyáron egy olyan gyorsvonat („Reggio Calabriába és Sziciliába” – hirdeti egy női hang a hangosbeszélőn), melynek van egy első osztályú kocsija Róma - Agrigento szakaszon. (Pollmann Teréz)

A 3. példa ugyanezt a kettősséget illusztrálja, valamint felveti Róma helyesírásának a kérdését. Itt ugyanis Roma - Agrigento vizuálisan jelenik meg, egy vonatra akasztott tábla képében, tehát az olasz helyesírás mellett is találhatunk érveket. Nézzünk további, dilemmát okozó helyzeteket:

4. a) Albergo della Regina d'Ungheria (G. Verga) Chiesa di Santo Stefano (G. Verga)	– Regina d'Ungheria Szálloda (Pollmann Teréz) – Santo Stefano templom (Pollmann Teréz)
b) Malanotte (G. Manzoni) Pizzicagnolo politicante (M. Bontempelli)	– Rosszéjszaka- kocsmá (Révay József) – Suszterfilozófus [kocsmá] (Székely Éva)

A 4. a) pontban magyar vonatkozású, magyarra fordítható intézményneveket látunk (Magyarország Királynéja, Szent István), amely nevek megőrzésének a kérése dilemmát okozhat. A 4. b) úgynevezett beszédes nevekre mutat példát, melyeket itt le is fordítottak. Nézzünk néhány vegyes megoldású példát:

5. a) Resegone (G. Manzoni)	– Resegone (Fűrészcs) (Révay József)
b) Accademia delle Belle Arti (G. Verga)	– Accademia (Pollmann Teréz)

Az 5. a) példa azt illusztrálja, amikor a megőrzés dilemmája döntetlenül végződik, a hegy nevét meg is őrizte, le is fordította a fordító. Az 5. b) is vegyes megoldás. A Velencében található képtár teljes olasz nevét nem őrizte meg a fordító, csak egy rövidebb, a magyar turisztikai könyvekben, köztudatban elterjedt név mellett döntött, de az olasz helyesírással szerepel.

A személyneveket illetően kicsit más a helyzet. Nem az a vezérszabály, hogy a magyarra fordítható neveket magyarul adjuk meg, ellenkezőleg: a szereplők nevét általában eredeti formában hagyjuk. Nézzünk néhány, dilemmát okozó esetet!

6. a) Stefano (G. Verga)	– Stefano (Pollmann Teréz)
b) Caterina, Bonifazio (I. Silone)	– Caterina Bonifác (Székely Éva)
c) Mino, Berto (L. Pirandello)	– Pomino, Roberto (Déry Tibor)

- d) – Un affar d'oro! -vociava *Piedipapera*, arrancando colla gamba storta dietro a padron 'Ntoni, il quale era andato a sedersi sugli scalini della chiesa, accanto a padron *Fortunato Cipolla*, e al fratello di Menico della Locca che stavano a prendere il fresco. (G. Verga)
- Remek üzlet – kiáltozott *Lúdláb*, és rossz lábával a templom felé tartó 'Ntoni gazda után sántikált. Az öreg 'Ntoni a templomlépcsőre ült le, az ott hűsölő *Fortunato Cipolla* gazda és a Bolond asszony fia mellé. (Imecs B.)

A 6. a) példában Stefano egy olasz kisregény magyar főszereplője, így a fordítónak érthetően dilemmát okozhat, hogy lefordítsa-e vagy sem. A 6. b) esetben a főszereplő neve megmaradt olaszul, ám egy mellék(es) szereplő nevét átírta a fordító. A 6. c)-ben szereplő nevek becézett alakok, amelyeket nem őriz meg a fordító, helyettük a teljes nevet használja. A 6. d)-ben láthatunk beszédes nevek fordítására példát, valamint láthatjuk azt a típusú disszonanciát, amit a földrajzi neveknél már illusztráltunk. (3.)

2. Réaliák

A reáliák köre jól feldogozott, az általam tárgyalt szempontból is jól megfogalmazott a dilemma: „Ha a reáliát 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”. (Klaudy 1994:33) A probléma-

megoldás különféle átváltási műveleteket eredményezhet (általánosító fordítás, magyarázó betoldás stb.), ezekkel az esetekkel mi most nem foglalkozunk. Az előadás tárgykörébe csak az a kérdés tartozik, hogy egy adott lexikai egységet megőriz-e a fordító eredeti formájában vagy sem.

7. a) panettone (L. Pirandello)	– ünnepi kalács (Déry Tibor)
“uovo grazioso” (T. Landolfi)	– bundás kenyér (Lukács Margit)
b) polenta, grappa (L. Sciascia)	– polenta, grappa (Pollmann Teréz)
bravo (A. Manzoni)	– bravó (Révay György)
c) canale (D’Annunzio)	– canale (Lyka Károly)
canale (G. Verga)	– csatorna (Pollmann Teréz)

A 7. a) példákban a fordítók nem őrizték meg az olasz elnevezést. A *panettone* megőrzése ma már megfontolható lenne, mivel a magyar üzletekben már megjelent, bizonyos fokig ismertté vált ételről van szó. Az *uovo grazioso* szó szerint ‘bájos tojás’, s a regénybeli részletes leírásból kitűnik, hogy a tojásban sült kenyeret nevezik így. A fordító nem tartotta szükségesnek az olasz elnevezést meghonosítani, annál is inkább, mivel a regényben is idézőjelek között szerepel. A 7. b)-ben szereplő reáliák olasz nevét megtartotta a fordító. A *polenta* és a *grappa* esetén az kiderül a szövegből, hogy ételről illetve italról van szó, a fordítás (‘kukoricakása’ illetve ‘törkölypálinka’) elvonná az olasz jellegüket, veszélyeztetné a „kultúragazdagító” szerepet. A *bravók* olyan banditák, zsisványok, akik a XVII. századi Olaszországban uraságok fegyveres szolgálatába álltak. Mivel a *bravók* fontos szereplői a regénynek, nem elég körülbelül hasonló jelentésű magyar szót találni. A fordító úgy döntött, hogy hamis asszociációk pontosíthatása helyett üres lappal kezd, az olvasó maga alkosson fogalmat e szó jelentéséről a regénybeli leírások alapján. A 7. c) pontban a dilemma két megoldására látunk példát. A megőrzés mellett az szól, hogy a *csatorna* szóról elsősorban szennyvízcsatornára asszociálunk, tehát ennek az elnevezésnek negatív töltete van. A *canale* viszont nem egy ismert idegen szó (hacsak nem kanális formájában), így tehát marad az egyéni mérlegelés.

3. Harmadik nyelven (ill. dialektusban) írt szavak

A megőrzés dilemmáját okozhatják a fordító számára a 3. nyelven írt szavak is. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy különféle megoldásokkal találkozhatunk.

8. a) Non dimenticate d'altronde che quando un sacerdote rimette un peccato (e non tutti i peccati si possono rimettere, come ho chiarito prima), non lo fa già per nulla o, diciamo, *gratis et amore Dei*. (T. Landolfi)
Ne feledkezzék meg azonkívül arról, hogy amikor a pap megbocsát egy bűnt (és nem is minden bűn bocsátható meg, miképpen azt előbb tisztáztuk), nem semmiért teszi, vagy mondjuk inkább, nem *gratis et amore Dei*. (Lukács Margit)

- b) E le bisticche, *psza crew*, bisticche di borsa nera che coprivano il piatto; gran paese, l'Italia. (P. Levi)
És hozzá bifsztel, *psza crew*, a feketepiacról, de olyan, hogy lelógott a tányérról; Olaszország remek hely. (Székács V.)

A 8. a) mondatban feltehetőleg azért hagyta meg a latin mondást latinul a fordító, mert ismertnek, a tájékozott olvasóközönség számára érthetőnek ítélte. A 8. b) példánál a lengyel szereplő nem olasz szavainak (*psza crew*) a jelentését az olasz beszélgetőtárs is csak sejtette, s ennél bővebb információra a magyar olvasónak sincs szüksége.

9. a) – Bon segno co' la notolada fa fame: xe ai vechi che la ghe fa sono - fece Zorzi. (G. D'Annunzio)
– Az éhség jó jel - válaszolt a legény. (Lyka Károly)
b) routine, première, (donne con) décolletés, nurse; maquis, soirée (D. Buzzati)
rutin, premier, dekoltált (nők), nőrsz; maquis, soirée (Dávid Gábor)

A 9. a) dialektusban elhangzó mondata lerövidült, és nyom nélkül eltűnt a dialektus. Ez talán az a típusú veszteség, amit máshol, más eszközökkel kompenzál a fordító. A 9. b)-ben azt látjuk, hogy a francia szavakat többnyire nem őrizte meg francia írásmódjában a fordító, a „magyar” szavakon is érződik a jövevény jelleg, így is alkalmasak az előkelősködés kifejezésére (a történet helyszíne a Milánói Scala). Néhány esetben azonban meghagyta a francia szót. Meglehet, így sikerült ugyanazt a hatást elérni a magyar olvasónál, amit Buzzati elért az olasz olvasónál, nevezetesen: nem értem, mi lehet ez?

10. la superiora [...] che le due già conoscevano un poco per averle talvolta largito ai poveri *quod superat*. (T. Landolfi)
az apátnő, akit valamelyest ismertek már, mivel olykor juttatott általa a szegényeknek valamit, *quod superat*: abból ami megmaradt. (Lukács M.)

A 10. példában vegyes megoldást látunk, a fordító meg is őrizte, és le is fordította a latin mondatot. Hosszabb, 3. nyelven írt mondatok esetén fordítói megoldás a magyar fordítás lábjegyzetben való megadása, mint pl. Buzzati: *Riadalom a Scalában* című novellájában.

4. Rövidítések és eltérő írásformában írt szavak

A rövidítések megőrzésének vagy feloldásának érdekes dilemmáját kínálja G. Verga: *A lagúnákon* című kisregénye. A műben vegyesen szerepelnek ilyen nevek, mint:

11. Campo di S. Vitale, Campo San Vitale, chiesa di S. Giorgio Maggiore, chiesa di San Giorgio, Punta di S. Maria.

A fordítói normakeresés eredményeképpen születhetett meg egy olyan döntés, miszerint a rövidített formát (S.) használja a leírásokban, s feloldja a rövidítéseket, a kiejtett formát használja a párbeszédekben (*San, Santo, Santa*).

12. a) innominato (A. Manzoni) - Névtelen (Révay György)
 b) – lo proporrei di andare al “Pizzicagnolo politicante” ove troveremo di quel sangue di Toro del nostro incontro ferroviario di un anno fa. (M. Bontempelli)
 – A Suszterfilozófust javasolom, ahol az a jófajta bikavér van, amit egy éve ittunk a vasúti kupében. (Székely Éva)
 c) Le altre si tenevano i fianchi dal ridere, e d’allora in poi le ragazze inacidite lo chiamarono «cetriolo». (G. Verga)
 A többiek az oldalukat fogták a nevetéstől. A csípősnyelvű leányok akkor nevezték el ’Ntonit Tökfejű-nek. (Imecs B.)

A 12. a) példában azt látjuk, hogy a névtelen jelentésű szót, amit valójában egy meg nem nevezett szereplő neve helyett használ az író, a fordító nem őrizte meg kis kezdőbetűs alakjában, hanem tulajdonnévként kezelte. A b) példában kétféle kiemelés, az idézőjel és a kurzív írásforma is eltűnt a magyar fordításból. A c) vegyes megoldásra példa: a fordító nem őrizte meg az idézőjeles írásformát, de kiemelést mégis alkalmazott.

5. Hibák

Amennyiben nagy valószínűséggel sajtóhibáról, véletlen elírásról van szó, nem okozhat igazi dilemmát a fordítónak a hibajavítás. Verga: *A lagúnákon* című kisregényében a találkozóra hívó kártyán 9 óra szerepel. A találkozás pillanatában azonban elhangzik a szereplők szájából, hogy 8 óra van. Ebben az esetben az időpontokat nyilván összhangba kell hoznia a fordítónak.

Valóban dilemmát okozhat egy, az olvasó térbeli tájékozódását nehezítő hiba, illetve *hibának tűnő* szóhasználat. Ugyanebben a kisregényben találjuk egy nép-ünnepély helyszínének a meghatározásakor, hogy a városi parkban zajlik, a *lido-n*, ahonnan a Szent Márk tér felé gyalogosan indulnak el az ünneplők. A *lido* köznévként homokos tengerparti strandot jelent ugyan, de közismerten a Szent Márk tértől mintegy 3 km-re levő nyaralósziget neve. A fordító, az olvasó megzavarását elkerülendő, elhagyta a *lido* elnevezést.

A történet időpontját illető dilemmát azonban minden adat megőrzésével zárta le. Garibaldi Nápolyba való bevonulásának az ideje 3 hónappal eltér az Olaszország történetét ismertető könyvben szereplő időponttól. Ez azonban nem közismert, s nem is zavarja meg a történet követését, így a fordító nem érezte magát feljogosítva a változtatásra.

A megőrzés dilemmájára 5 csoportban bemutatott példaanyag nem tekinthető teljes elemzésnek, inkább szemléltető anyag annak az illusztrálására, hogy ott is vizsgálhatók a fordító mérlegelési szempontjai, ahol ez első ránézésre nem nyilvánvaló. További elemzésekkel az egyedi helyzetek, egyedi megoldások sokaságából ki lehet szűrni valamilyen mintát, vezérelvet, amely megkönnyítheti a dilemmába került fordító döntését.

Irodalomjegyzék:

KLAUDY K.: A fordítás elmélete és gyakorlata. Scholastica, Budapest, 1994.

TELLINGER D.: A reáliák megféleltetése Lev Tolsztoj „Anna Karenina” Németh László fordításában.
In: *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* II. kötet. Külkereskedelmi Főiskola,
Budapest, 1997, 137.

Szépirodalmi források:

BONTEMPELLI, M.: „Poema della prudenza”. „Hősköltemény az óvatosságról”. Fordította: Székely Éva. In: *A bomba. La bomba*, Ponte Alapítvány, Budapest, 1992.

BUZZATI, D.: „Non è mai finita”. In: *Letture italiane*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

BUZZATI, D.: „Paura alla Scala”. „Riadalom a Scalában”. Fordította: Dávid Gábor. In: *Riadalom a Scalában*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1980.

D’ANNUNZIO, G.: Il fuoco, Roma. Il Vittoriale degli Italiani. 1942.

D’ANNUNZIO, G.: A tűz. Fordította: Lyka Károly. Athenaeum, Budapest, 1913.

LANDOLFI, T.: Le due zittelle, A két vénleány. Fordította: Lukács Margit. Noran, Budapest, 1999.

LEVI, P.: „Capaneo”. „Kapaneusz”. Fordította: Székács Vera. In: *A nyugalom háza. La casa tranquilla*.
Ponte Alapítvány, Budapest, 1994.

MANZONI, A.: I promessi sposi. AMZ, Milano, 1967.

MANZONI, A.: A jegyesek. Fordította: Révay József. Budapest, 1975.

PIRANDELLO, L.: Il fu Mattia Pascal. Mondadori. Milano, 1981.

PIRANDELLO, L.: Mattia Pascal két élete. Fordította: Déry Tibor. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1992.

SCIASCIA, L.: „Il mare colore del vino”. In: *Letture italiane*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

SILONE, I.: „Un pezzo di pane”. „Egy szelet kenyér”. Fordította: Székely Éva. In: *A nyugalom háza*.
Ponte Alapítvány, Budapest, 1994.

TABUCCHI, A.: „Piccoli equivoci senza importanza”. „Jelentéktelen, apró félreértések”. Fordította:
Majtényi Zoltán. In: *A bomba. La bomba*. Ponte Alapítvány, Budapest, 1992.

VERGA, G.: I Malavoglia. Mondadori, Milano, 1939.

VERGA, G.: A Malavoglia-család. Fordította: Imecs Béla. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest, 1956.

VERGA, G.: „Sulle lagune”. In: *I romanzi brevi e tutto il teatro*. Newton, Roma, 1996.

VERGA, G.: A lagúnákon. Fordította: Pollmann Teréz. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1999.

Alkalmi jelek a jelnyelvi tolmácsolás folyamán

1. Bevezető

Jelnyelvi tolmács tanulmányaim során tapasztaltam először, hogy bizonyos tolmácsolás közben felmerülő kérdésekre hazai kutatási eredményekre hivatkozva nem lehet tudományosan megalapozott választ adni, mivel nincs, illetve nem folyik kutatás ezen a területen. A külföldi példák is csak néhány évtizedes múltat tekintenek vissza. A magyarországi helyzetet nehezíti, hogy „hivatalosan” még nem rendezett a magyar jelnyelv helye a nyelvek sorában, bár a SINOSZ részéről az utóbbi években nagy erőfeszítéseket tesznek nyelvként való elfogadtatásáért. Ezzel összefügg a jelnyelvi tolmácsolás helyzete is: államilag nem ismerik el szakmaként (a jelnyelvi tolmácsok szakértőként dolgoznak hivatalos ügyekben), ugyanakkor jelnyelvi tolmács igénybevételét sok helyütt törvények, rendeletek írják elő¹. A magyar jelnyelvi tolmácsok szakmai érdekvédelmi szervezete a JOSZ is egyre hatékonyabb eszközökkel próbál harcolni a fennálló kétes helyzet ellen. Az egyik fő célkitűzése a jelnyelvi tolmácsolás mint szolgáltatás elfogadtatása, amivel a korábbi siketeket gyámolító, anyáskodó tolmács képet szeretné megváltoztatni.

2. Néhány szó a jelnyelvi tolmácsolásról

A jelnyelvi tolmácsolás során egy akusztikus és egy vizuális nyelv közötti kódolást kell megvalósítanunk. A jelnyelvben az információ továbbításának eszközei nem a beszélők vokális pályán előállított akusztikus jelei, amiket a címzett hallás útján észlel, hanem a jelnyelvi beszélők tudatos gesztusai alkotnak jeleket, amiket a címzett vizuális rendszere észlel. A két nyelv közötti kódolásnak többféle módja is lehetséges. Ezek közül az előadásban a következőkre utalok:

1. *magyar jelnyelv*, ami a magyar siketek által használt, saját szókinccsel, nyelvtannal rendelkező önálló nyelv,
2. *jelelt magyar*, ami a magyar nyelvű beszéd manuális jelekkel való kiegészítése,
3. *szájról olvasás* (orális kommunikáció),
4. *daktil*, vagy más néven ujj-ábécé, ahol a magyar ábécé minden betűjének megfelel egy kézforma.

Már a két nyelv modalitásának különbözősége is sugallja, hogy bizonyos kifejezéseknek (pl. az akusztikus nyelvbeli hangutánzó szavaknak) nincs pontos jelbeli megfelelőjük. De az említetteken kívül, egészen mindennapi kifejezéseknél is gyakran találkozunk ezzel a problémával. Az ilyen kifejezések esetében a jelnyelvi tolmácsok legtöbbször *alkalmi jeleket* hoznak létre, amelyekre később nem mindig emlékeznek.

3. A kísérlet leírása

Jelnyelvi tolmácsokról készült videó-felvételeket elemezve arra kerestünk választ, hogy a jelnyelvben ismeretlen kifejezések mely jellemzőit ragadják ki a tolmácsok, és hogyan jelenítik meg azokat jelnyelven.

Magyarországon 30-35 között van a rendszeresen tolmácsoló jelnyelvi tolmácsok száma. Mi a kísérletben közülük nyolccal készítettünk felvételt úgymond „laboratóriumi” körülmények között. A felvételek elkészítésénél és elemzésénél Gönczi Rita jelnyelvi tolmács csoporttársam volt segítségemre. Előzetesen azt feltételeztük, hogy a tolmácsok az alkalmi jelekben a jelnyelvi megfelelővel nem bíró kifejezés, tárgy funkcióját, vagy látható tulajdonságát vetítik jelre, körülírást alkalmaznak. Úgy gondoltuk, hogy jobban előtérbe kerül az artikuláció, illetve az alkalmi jelek kivitelezését a szövegkörnyezet is befolyásolja. A kísérlet négy részből állt, és összességében 1-1 személynél nem tartott tovább 20 percnél. Az *első feladat* szinkrontolmácsolás volt. A magnóról elhangzó szöveg egy általunk írott elbeszélő stílusú, rövid tudományos nyelvezetű részletet is magában foglaló történet volt. Egy-két idegen szótól eltekintve egyszerű, mindennapi, a beszélt nyelvben gyakran használt szavak, kifejezések szerepeltek benne. Igyekeztünk olyan szavakat beleszőni a történetbe, amelyeknek nem találtuk meg a jelnyelvi megfelelőjét a szótárban², tehát azt feltételeztük, hogy nincs egyezményes jel rájuk. A *második feladat* egy magnóra olvasott lexikonbeli szócikk³ konszekutív tolmácsolása volt. A *harmadik részben* egy írott szöveget (Popper Péter egy írását⁴) kellett blattolnia a tolmácsoknak. Végül pedig néhány kifejezéssel kapcsolatosan megkérdeztük, hogy a tolmács emlékszik-e arra, hogy elhangzott a szó, illetve, hogy milyen jelet használt.

3.1. Szinkrontolmácsolás

Az első szövegben három szó kétszer is szerepelt más-más szövegkörnyezetben. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tolmácsok jelhasználatára hatással volt-e a szövegkörnyezet változása.

- *felengedett* a hús (a húsból elfolyó lé megjelenítése keményből puhává, lággyá váló): 88% jó; 12% mást jelelt,
- a hangulat *engedett fel*: 25% jó, 37,5-37,5% kihagyta illetve mást jelelt,
- *kidobott* csomagoló anyag (szemét, szemetelés jelével): 88% jó, 12% kihagyta,
- *kidobta* (kenyérpirító, a pirítóból kiugró kenyér-szeleteket jelezve): 76% jó, 12-12% mást jelelt vagy kihagyta,
- *paprika* (pirospaprika) 100% jó,
- *paprikás* hangulat (ideges, mérges): 50% jó, 25-25% mást illetve szó szerint jelelte.

Egy másik kifejezés, a *levette a lábáról* esetében volt a legnagyobb arányú (75%) a szó szerinti jelelés.

Érdekes volt azt felfedezni, hogy a tolmácsok mindennapi szokásai, illetve a környezetükben megszokott és használt tárgyak megjelennek a tolmácsolás során. Pl. a *mustár* szót a résztvevők egyik fele tubus nyomásával, a másik fele pedig flakont lefelé fordítva jelezte, önkéntelenül is utalva az általa leggyakrabban használt csomagolási formára. Más kifejezés (élelmiszer) esetében is találkoztunk a leginkább elterjedt csomagolási forma, látható alak jelbeli megfelelőjével, például

ketchup – tubus, 'doboz'

rostos (üdítőital) – 'doboz'

Ezeknél én kifejezőbbnek találtam volna az „eredetükre” való utalást (miből állítják elő): a *ketchup*-nál a paradicsom, a *rostos*-nál a gyümölcs jelét is bele építettem volna a jelbe.

Ugyanígy a tolmács kenyérpirítási szokását is megmutatta, hogyan (a szöveg szerint:) „*készítette be a kenyeret a kenyérpirítóba*”, függőlegesen a toasterbe, vagy vízszintesen a szendvicssütőbe.

Ebben a szövegben négy hangutánzó szó jelbeli megjelenítésére is kíváncsiak voltunk. A szavak 71%-ánál a hangot leggyakrabban hallható tárgy mozgásával jelelték a kifejezést:

puffan: nehéz, testes tárgy földet érése

kattan: zár nyitása, gyors, elforduló/elfordító mozdulat

csoszog: papucs súrlódása a talajon

csattan: hirtelen, tapsszerű mozdulat

Ezen szavak jelelésénél különösen fontos szerepet játszott a mimika használata.

3.2. Konszekutív tolmácsolás

A második feladatban, a konszekutív tolmácsolásnál előzetesen megjelöltünk néhány szót, amelyekről úgy gondoltuk, feltétlenül szerepelniük kell a fordításban ahhoz, hogy a magyarázat érthető legyen. Ennek ellenére sokkal többször hagyták ki a kifejezéseket a tolmácsok, mint az előzőekben.

3.3. Blattolás

A blattolás eredményei számomra meglepőek voltak, mivel azt gondoltam, hogy sokkal egyszerűbb úgy tolmácsolni, hogy a tolmács előzetesen elolvashatja a szöveget, saját tempójában adhatja elő, kevésbé befolyásoló a magyar nyelv szórendje, tehát könnyebb lenne a „siketes jelek” (magyar jelnyelv) alkalmazása.

A tolmácsok valóban gyakrabban éltek a szórend megváltoztatásának illetve a rövid magyarázatok, körülírások alkalmazásának lehetőségével, ám a látott fordítás ennek ellenére is inkább a jelelt magyar nyelvhez állt közelebb.

A tolmácsok mindhárom szövegnél – több kifejezés esetében is – szinte teljesen a hallgató szájról olvasási készségére bízta a szó megértését, kis segítségként a kifejezés kezdőbetűjét daktilozták. Felsoroláskor, amikor előzőleg már bevezették a témakört, ez is elegendő lehet, de véleményem szerint személy-, illetve helységnevek esetében (még hozzá mondat elején) csak a kezdőbetű jelelése kevés. Pedig a harmadik részben vizsgált blattolásnál a szövegkezdő két névre, amik ráadásul idegen hangzásúak is (*Madras, Menon*), szinte mindegyik tolmács a szókezdő daktil jelekkel utalt.

Ugyanígy a második részben, a lexikon szócikk esetében is éppen a magyarázandó kifejezést a szöveg elején, egyszerűen csak a kezdőbetű megfelelője egészítette ki az artikulációt, amikor még nincs témamegjelölés sem.

3.4. Alkalmai jelek és az emlékezés

Azt a feltételezésünket, hogy a tolmácsok nem emlékeznek az alkalmi jelekre, csak részben igazolták a felvételek. Közvetlenül a háromféle tolmácsolás után kérdeztünk rá néhány kifejezésre. Pontosabban: „Elhangzottak-e valamelyik szövegben a következő szavak? Ha igen, emlékszik-e arra, hogy milyen jelet használt?” A kérdezett szavak mindegyike az első szövegben fordult elő (a szövegek meghatározását nem kértük). A kísérleti személyek általában emlékeztek arra, hogy előfordult az adott szó, viszont a tolmácsoknak körülbelül a fele nem ugyanazt a jelet ismételte meg, amit az eredeti szövegben használt, vagy pedig nem tudta felidézni, hogy eredetileg mit jelelt. Néhányan emlékeztek arra, hogy egy-egy kérdezett szónál mit jeleltek eredetileg, utólag azonban nem találták kifejezőnek azt. Volt olyan tolmács is, aki a kérdezett szavakról határozottan állította, hogy nem szerepeltek egyik szövegben sem. A már említett három kifejezés közül, amelyek kétszer is elhangzottak az első szöveg különböző pontjain, viszont általában csak az egyik szövegkörnyezetet említették.

4. Összefoglalás

Összegezve a megfigyelteket a következőket lehet elmondani:

1. A szinkrontolmácsolásnál a tolmácsok az elhangzó szöveget jelelt magyar nyelvre ültették át, jelbeli megfelelőik a magyar nyelv szórendjét követték. (A tolmácsolásnál olyannyira szinkronban voltak, hogy csupán 2-3 szónyi késésben voltak az elhangzó szöveghez képest.) Néhány kifejezésnél azért igazi „sikeres” jelre is láthattunk példát.

2. Az alkalmi jelekben inkább a tárgyak, anyagok látható tulajdonságait (formáját, alakját) ragadták ki a tolmácsok.

3. A többször előforduló szavak azt mutatták meg, hogy az alkalmi jelek kivitelenése függ a szöveggörnyezettől.

4. A konszekutív tolmácsolásra nincsenek igazán felkészítve a tolmácsok, láthatóan szokatlan volt számukra, hogy egy-két mondat meghallgatása után fordítsák azt jelnyelvre. Sok esetben éppen a fő mondanivaló maradt el a fordításból. Ebben az esetben is inkább jelelt magyar nyelvre fordítottak, pedig ez a tolmácsolási mód adja meg igazán a lehetőséget (hangzó szöveg esetében) arra, hogy a két nyelv (a beszélt és a jelelt) közötti grammatikai különbségeket áthidaljuk.

5. A blattoláshál jelen kísérletünkben néhány tolmács nagyobb mértékben egyszerűsítette le a szöveget, mint az indokolt lett volna, szabadabban kezelték a szöveget, ugyanakkor csupán egy-két tolmács esetében jelentette ez a magyar jelnyelven való megjelenítést. A többség alkalmazott ugyan szócsereket, de ugyanúgy itt is a jelelt magyart használta.

6. Az emlékezeti szóteszt eredményei szerint a tolmácsok általában emlékeztek a szavakra, amelyekre alkalmi jeleket vártunk, illetve használtak, viszont csak kb. 50%-ban jelelték ugyanazt a megkérdezéskor, mint az eredeti szöveg felvételekor.

Azt hiszem, egy szélesebb körben végzendő kutatás nagyban előmozdíthatná a bevezetőben említett célkitűzések megvalósítását, segíthetné a jelnyelvi tolmácsolás professzionálissá válását, valamint a kutatási eredmények a tolmácsképzés számára is hasznos információkkal szolgálhatnának.

Jegyzetek:

- ¹ „Ha az államigazgatási eljárásban siket, néma vagy siketnéma személy vesz részt, tolmácsot kell alkalmazni.” (1957. évi IV. törvény az államigazgatási eljárás általános szabályairól: 34.§ (2)) Valamint: „tolmácsot kell alkalmazni akkor is, ha a süket vagy néma személy meghallgatása írásbeli érintkezés útján nem lehetséges.” (1952. évi III. törvény a polgári perrendtartásról: 184.§(2))
- ² A Magyar Jelnyelv Szótára
- ³ *legenda* szócikk. In: *Új Magyar Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962.
- ⁴ Popper Péter: Lélekvádorlás és fogyatékoság. In: Popper Péter: *Az önmagába térő ösvény*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1990.

Irodalomjegyzék:

- KLAUDY Kinga: Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe. Scholastica, Budapest, 1997.
- A Magyar Jelnyelv Szótára. SINOSZ-SHL Hungary Kft., Budapest, 1999.
- SZABARI Krisztina: Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába. Scholastica, Budapest, 1999.

XII.

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV, MAGYAR NYELVOKTATÁS HATÁRAIN KON TÚL

Jónás Frigyes (Budapest)
A magyar mint idegen nyelv tanulója

A témának akárcsak vázlatos ismertetéséhez e keretek szűkre szabottak. Ezért, a teljesség igénye nélkül, a tanuló központi szerepének négy sarkalatos kérdésével foglalkozom. Ezek:

1. A tanulás problematikája
2. A tanulási helyzet
3. A tanulási cél
4. A tanulás minőségbiztosítása

Az elmúlt év hasonló fórumán a magyar mint idegen nyelv tanárának az oktatásban betöltendő szerepéről szóltam. Bár a kérdést korántsem merítettem ki, a meghatározó szerep azért – úgy vélem – kirajzolódott. A magyar mint idegen nyelv oktatásának tapasztalatai is igazolhatják, hogy professzionalizált oktató kezében a legkevesbé sikeres tananyag is képviselhet értéket, míg szakavatatlan alkalmazás által a legjobb nyelvkönyv sem töltheti be funkcióját. A tanár nyelvpedagógiai, vagy – én inkább így nevezném – pedagógiai alkalmazott nyelvészeti műveltségének kérdése az is, hogy felismerje: a „kész csomag” oktatási módszer modellje ugyancsak nem helytálló, hiszen az oktatás bizonyos aspektusainak egyedül strukturáló és organizáló elvvé való kanonizálása ellentmond az idegen-nyelv-tanítás-tanulás komplexitásának. Felismerése azért is fontos, mert a magyar mint idegennyelv tanára didaktikai döntésterületek ura (oktatási célok, tanítási koncepciók, tananyag, vizsgaformák stb.). Mindez nemcsak a tananyag és a vele kapcsolatos tennivalók, feldolgozási lehetőségek ismeretét feltételezi a tanár részéről, hanem a tanuló alaposabb megismerését is.

A tanulót a tanulási folyamatban szocio- és pszicholingvisztikai kritériumok determinálják. Az első kritérium inkább a tanulási helyzetre, a második a tanuló személyiségére utal, de a kettő egymást kölcsönösen is befolyásolja. Kiindulási alapul kimondható: A tanár és a tanuló közös célja, hogy a tanuló a célnyelvet optimális szinten interiorizálja. Ehhez a tanár eszköztára: a nyelvnek a partneréhez, a tanulóhoz pedagógiai dimenziókon keresztül való közvetítése, míg a tanulóé az oktatás-tanulás célirányos folyamatába simuló partnerség realizálása. A feladat valójában kétoldalú tevékenység (interakció) eredményeként elvárható alkalmazásképes idegennyelv-tudás elérése. A kérdés most már így tehető fel: Milyen alakítható ki a magyar mint idegen nyelvet tanuló számára a legoptimálisabb tanulási lehetőség?

Megválaszolására mindenekelőtt röviden meg kell határoznunk a tanulást, meg kell vizsgálnunk a tanulási helyzetet és benne a tanulói szerepet.

1. A tanulás problematikája

Tanuláson a pszichológiában – közhelyszerű megközelítéssel – a személyiség tulajdonságai változásának internálisan történő folyamatát értjük. Nem feladatom most a pedagógiában kialakult tanulás-koncepciók ismertetése, de annyi bizonyos, hogy e fogalom értelmezését episztemológiai szempontok befolyásolják, pl. empirizmus, racionalizmus és a XX. sz. közepétől az ún. konstruktivizmus. A behaviorista tanulás-elképzelések az empirista (tapasztalatokon nyugvó, induktív logikájú) elveket tükrözik, míg a kognitív tanulásfelfogások ma már inkább a konstruktivista ismeretelméletre épülnek. Eszerint: Az egyén tanulása egy, előzetes tudásalapon nyugvó (prior knowledge) belső világkép kiépítése, amely a megszerzett ismeretek rendszerén alapuló deduktív folyamatként ragadható meg. Vagyis: meglevő tudásom alapján hipotéziseket állítok fel, s kipróbálom, hogy a kijelölt célhoz vezető út járható-e. Ezen túl: ez az ismeretelmélet nem hisz az általános képességekben, hiszen a megismerést a tudásterület-specifikus rendszerek működésének tartja, s elfogadja, hogy vannak velünk született képességek, amelyek már a születéskor tartalmazznak bizonyos „tudást”. Ennek figyelembevételével a mai idegennyelv-oktatásban – így a magyar mint idegen nyelvében is – az oktatási célrendszer feladata, hogy a tanulói céloknak perspektívát nyújtson. Ennek lehetősége az oktatási célok individualizálásában, a curriculum-kutatások és a didaktika eredményeiben rejlik, ahol a tantervben, a tananyagban meglevő eredményeket egymásra vonatkoztatjuk. Ily módon ragadható meg a tanulás eredménye mint az előzetes tudás függvényében megjelenő képesség az ismeretek alkalmazására a kommunikatív eljárásokban (vö. még: Meyer). Itt most a tanulás egyfajta klasszikus, ún. irányított keretű változatát vettük figyelembe. A tanulási helyzet különbségei azonban másfajta tanulást is lehetővé tesznek. Ez pedig a célnyelvi környezetben történő, irányítás nélküli tanulás része, az ún. „elsajátítás”.

Ismeretes a Chomsky-féle anyanyelvre vonatkozó elsajátítás LAD-modellje, az emberbe genetikailag kódolt nyelvspecifikus kognitív modul, amelynek aktualizációja a nyelvelsajátítás. A nyelvelsajátítás mint alkalmazott nyelvészeti fogalom a tanulási kontextus faktor által került az idegennyelv-oktatás fogalomtárába, amely a „Second Language Acquisition” által híresült el. Második nyelvnek a célnyelvi kontextusban interiorizált nyelvtudás-szintet nevezik, annak tanulását pedig, amely irányítva és irányítás nélkül egyaránt zajlik, elsajátításnak. A kérdésről Ellis nyújt áttekintést, amelynek magva: az irányított és irányítás nélküli nyelvtanulás közötti különbség keresése. A kutatások eddig nem hoztak didaktikailag egyértelműen értékelhető eredményeket. Ám bizonyos kognitív feltételek megítélése az efféle kutatásokkal hozható kapcsolatba, például a gyermeki anyanyelvi elsajátítás és a felnőttkori idegennyelv-elsajátítás közötti különbség kimutatása.

2. A tanulási helyzet

A magyar mint idegen nyelv tanulás-tipológiai helyzetét még az 1998-as alkalmazott nyelvészeti konferencián elemeztem, ezért hic et nunc csupán a magyar mint idegen nyelv tanulója szempontjából releváns célnyelvi környezetű tanulási helyzetben gondolkodom. Először is meg kell jelölnünk ezen ideális tanulási helyzet tanulói körét. Ezek a körök pragmatikus tanulói célok szerint rendezhetők, amelyek: felsőfokú szakmai tanulmányok folytatása (külföldi egyetemisták, kutatási céllal érkezők), megélhetés elősegítése (külföldi munkavállalók, vállalkozók), kényszerhelyzet kezelése (külföldi menekültek), valamint származástudati okok (magyar emigrációs késő generációk). A felsorolt célok alapján vélelmezhető, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulója a homo viatorok legsebésebb köreiből kerül az említett tanulási helyzetbe.

A nyelvtanulás folyamatában a legfontosabb téma – írja Bárdos Jenő legújabb könyvében – „a humán tényező” vizsgálata. Valójában az idegen nyelv tanulójának individuális faktorairól van szó, amelyeket kognitív és szocio-affektív csoportosításban szemlélhetünk. A kognitív megjelölés a gondolkodás módjára, a problémamegoldó stratégiákra utal, ezen belül az intelligenciára és a tanulási stílusokra. A szocio-affektív elnevezés azokra az érzésekre vonatkozik, amelyeket a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával való foglalkozás alakít ki a tanulóban, a motivációra, a beállítottságra és a tanuló néhány más személyiségjegyre.

A magyar mint idegen nyelv tanulója a fenti kritériumok sajátosan alkalmazhatók. Helyzete ugyanis épp azáltal lesz specifikus, ami a magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelősségét indokolja, vagyis nyelvünk tipológiai mássága, kisnyelvi státusza, a tanulás-elsajátítás együttes lehetősége, a tanári anyanyelvűség (vö. részletesebben: Jónás 1999). A tanuló – természetes forrásnyelvi közegéből kiszakítva – érzékenyen figyel az új környezet minden rezdülésére, hiszen idegensége alapvető élethelyzeteiben teszi kiszolgáltatottá. Akkultúrációjának sikeréhez minden előzetes tapasztalatát és személyiségének minden elfogadó faktorát mozgósítania kell. A siker közelébe valószínűleg kétféle tanulási stílus által is el lehet jutni. Egyfelől az általános nyelvi feldolgozó képesség által, amely a pragmatikus-funkcionális szempontok szerint a pillanatnyi lényegre koncentrál, másfelől az analitikus képesség által, amely a nyelvet az intelligenciával összefüggésben mint rendszert dolgozza fel.

E kétfajta gondolkodásmód alapján a tanuló környezetfüggő és -független típusúvá testesít meg. A Bárdos által angolból szó szerint mezőfüggőnek és -függetlennek fordított fogalmakat nem tartom szerencsésnek (i.m. 238. o.), mert a „mező” a szemantikában használatos fogalom (vö. „mezőelméletek”).

A magyar mint idegen nyelv azon tanulója, aki környezetfüggő típusú, talán nyelvileg látványosabban fejlődik, mert alkalmazkodási képessége extrovertáltsága következtében hatékonyabb, holisztikus szemlélete a jelentés kommunikatív

magvára koncentrál. „Risk taker”-ség, „fluency-orientáltság” által erősíti az integratív motivációkat, képes a nagyobb összefüggéseket a frontális nyelvi hatásokban megragadni, s szóbeli megnyilatkozásaihoz képes önbecsülését megszerezni a környezeti faktorokból. Az interiorizáció agyi folyamataiban nyilván a jobb oldali agyfélteke dominál.

A környezetfüggetlen magyar mint idegen nyelvi tanuló introvertált tanulási stílust követ, analitikus szemléletét a környezet frontális nyelvi hatása zavarja. Jobban szereti a tanórai, esetleg a könyvből való tanulást, talán a vizualitást. Számára a nyelv „tantárgy”, amelyet fokról-fokra elrendez, beépít. A tanulás folyamataiban adatokat gyűjt (data gatherers), szabályokat állít fel (rule formers), kerüli a kockázatokat (risk avoiders), s a beszédben általában a nyelvhelyesség képviselője (accuracy). Szereti az irányítást, az instrumentális motivációt. Nyelvtanulásában a baloldali agyfélteke szerepe a meghatározóbb.

E két tanulási stílusban könnyű felfedezni Krashen monitor-modelljének ötödik, ún. affektív-filter hipotézisét, amely azt állítja, hogy a meglévő nyelvi input különféle érzelmi okokból kerül vagy nem kerül felhasználásra. Egy filter működése iktatódik az input és a nyelvelsajátító mechanizmus közé (vö.: Dulay és Krashen).

A magyar mint idegen nyelv tanulójának eredményei tehát individuális személyiségjegyek által is determináltak. Hazánkban a külföldiek többsége – ezzel szembe kell néznünk – irányítás nélkül tanulja a magyart, mégpedig pragmatikus-funkcionális céllal eszközös vagy ún. haszonelv motiváció, s csupán kevésbé belső motiváció okán. Ily módon pillanatnyilag a környezetfüggő stílus szerez előnyt a nyelvtanulásban. Csakhogy – azon túl, hogy ezek a stílusok keverednek a folyamat során – a felnőtt tanulóba Krashen filter-mechanizmusa (élettapasztalat, kognitív érettség stb.) erősebb garanciákat épít be – épp a tartalom-forma harmonizációjának érdekében. Ennek kétféle hatása van: vagy alaposabb irányítást igényelve végigjárja a nyelvtanulás rögzös útjait, vagy elveti a magyar nyelv megtanulásának gondolatát, s a környezet magyar nyelvű szükség-kommunikáció által erősíti a pidginizációs folyamatot. Sajnos, ezek vannak többen.

A környezetfüggetlen elsajátítási stílust képviselik jórészt a magas forráskultúrával rendelkező idegenek, akik céltudatosan, kellő időráfordítással, irányítást igénybe véve tanulják a magyart. Hosszabb idő után ez a tanulási stílus megközelítheti a magas szintű kommunikatív nyelvtudást, ám e típusnak is meg kell járnia az affektív faktorok által befolyásolt akkulturációs folyamatot. Motivációik már belsők, amelyek a magyar nyelv és kultúra szeretetén, időnként, mint pl. a származástudati magyartanulásuk esetében, szenvedélyes szeretetén alapulnak. Ezért tapasztalható, hogy a magyarul egyáltalán nem tudó magyar származásúak magyartanulása szinte típusfüggetlenül – mintha az ősök is segítenének – gyorsabb, sikeresebb és könnyebben megközelíti a near natives-t.

3. A tanulási cél

A tanulási célok három nyelvpedagógiai, a pragmatikai, a kognitív és az emocionális dimenzióban dőlhetnek el.

3.1. Pragmatikai dimenzió

A pragmatikai dimenzióban a kompetenciák tanulásáról van szó, amikor is a tanulónak el kell sajátítania a magyar nyelv használatához és megértéséhez szükséges gyakorlati ismereteket, azaz – ha korlátozott mértékben is – a kommunikatív kompetenciát, amely a beszédaktus szempontjainak figyelembevétele után szintaktikai, lexikai és fonológiai-grafológiai részkompetenciák integrációjaként jelenik meg. A valós nyelvhasználatban ugyanis nem válik el a mondatalkotás, a hangsorok kiejtése, hanem a nyelvi cselekvés komplex módon jelentkezik a nyelvhasználatban, pl. üdvözlés, útbaigazítás stb.

A 80-as években a szintaktikai, lexikai egységeket beszédaktus-listák szerint rendezik, pl. információcsere, -közlés, megállapítás stb.

Ez pozitív hatást jelentett a magyar, mint idegen nyelvkönyvek lexikájának akceptabilitására, míg negatívat a nyelvtani vezérelvre. A kommunikativitás szemlélete miatt hagyták ugyanis figyelmen kívül a részkompetenciák tanulási céljait, azaz a nyelvi szinteknek megfelelő jelenség dekontextualizált bemutatását, gyakorlását. A helyes eljárás: a nyelvtani jelenség kiemelve, majd kontextusba helyezve simuljon a kommunikatív kompetenciába. Erre példa: a tárgyas ragozás kontextustól független bemutatása:

$$a(z) \ N_t + V_{II}$$

-em (-öm)	-om
-ed (-öd)	-od
-i	-ja
-jük	-juk
-itek	-játok
-ik	-ják

majd kontextualizált formában: pl. *Nézem a várost. Látom a Tiszát. Szomorúan nézem a várost. Félelmetesnek látom a Tiszát.*

3.2. Kognitív dimenzió

A kognitív dimenzióban ismeretek és felismerések tanulása a cél. Ennek a célnak elfogadott terminológiája az országismeret, amelynek a magyar mint idegen nyelv tanulásában, a célnyelvi helyzet okán, megkülönböztetett szerepe van. A 80-as évektől küzdöttem oktatásának bevezetéséért, amire csak a 90-es években került sor, ám a tárgy értelmezése körül ma is viták vannak. Maga az elnevezés „országismeret” hamarosan el is avul, mert a kultúrák találkozása a nyelvtan-

nulás során meghatározóbb, mint a nyelvi rendszerek egybevetése. Szerencsés volna, ha a „kultúra” valamiképp szerepelne az elnevezésben.

Meg kell jegyezni, hogy az idegennyelv-oktatást pedagógiai-politikai krízisbe sodró, és sajnos, történelmileg lejáratos „Kulturrückblick” szakmailag szerencsésebben fejezte volna ki e dimenzió tartalmát, mert voltaképp nyelvileg artikulálódó kulturális régióról van szó, s nem csak politikai határokról. Az efféle értelmezés ki tudná váltani a „magyarságismeret” elnevezést is, amely valójában nem tölti be szerepét, hiszen az utódállamok kétnyelvűségében és a diaszpórában élő magyarok anyanyelvi, nem pedig magyar mint idegen nyelvi felzárkóztatását célozza.

Az országismeret tanulási lehetősége elmarad a nyelveké mögött. Pedig hasznossága szemantikai és pedagógiai érvekkel támasztható alá, mert: senki sem tanulhat nyelvet tartalom, kultúra nélkül; s fontos a tanulók szellemi horizontjának bővülése, olyan pozitív irányú konceptuális váltása, melynek hozadéka: integratív alkalmazkodás a célnyelvi kultúrába a szolidaritás fölérendelt nevelési céljával.

Mit és mennyit tanuljon a tanuló országismeret címén? A válogatás kritériumai: beszédaktus-függőség, tanulói érdeklődés, reprezentativitás, kultúra-konfrontáltatás.

Vegyük sorra a kritériumokat!

a) A beszédaktusok függvény-kísérője az országismeret mint háttérismeret, amely a mondatjelentés szemantikai, a kommunikációs jelentés beszédaktus-beli elemeit egészíti ki pragmatikai jelentéssé. E függőség-kíséret fontosságát jelezte a 70/80-as évek orosz mint idegen nyelv oktatásában a лингвостароведение elnevezés.

b) Az érdeklődéshez, pl. életkorhoz igazított országismereti anyag az integratív tanulás legjobb motiválója. A magyar mint idegen nyelv egyik negatív példája egy dél-amerikai hallgató felháborodása haladó szintű magyarórája okán, akinek a „Buki úrhajós lesz” c. állatmesén keresztül tanították a magyart: „Mejek dekanhoz, ne érdekel, Bucski mi csinál!” – tiltakozott a magyar mint idegen nyelv tanulója.

c) A reprezentativitás követelménye azt jelenti, hogy a célnyelvi országról és kultúráról lehetőleg megfelelő képet kell nyújtanunk. A tavaly januári *Magyar mint idegen nyelv* konferencián (Magyar Nyelvi Intézet) országismereti CD-rom mutatót láttunk: Örkény István *A végzet* című novelláját dolgozták fel, amelyben a liszt helyett patkányméréggel készített pogácsától a család tagjai, majd a rokonok is meghaltak. Felteszem a kérdést: Mi jut eszébe a magyar mint idegen nyelv tanulójának valahányszor meglátja a magyar pogácsát!

A tanulási cél csakis úgy nyerhet realitást, ha a tananyag sokoldalúan informál, s az ún. extrém információkat a tipikusba ágyazza.

d) A kultúra konfrontáltatás kérdése megelőzi a forrás- és célkultúra azon jelenségeit, amelyek az elsajátító tudatban konfliktust támaszthatnak. Jó, ha tudjuk

például, hogy a finnek hallgatagsága nem feltétlenül a barátságtalanság jele. E tulajdonságuk nem volt ismert bizonyos magyar vacsoravendégek előtt, akik – emiatt kínosan érezve magukat – hamarosan távoztak a vendégségből. Csak akkor döbbsentek meg, amikor a finnek üzenetét megkapták: Miért mentek el olyan hamar a vacsora után, hiszen társaságuk felettébb kellemes volt .

3.3. Emocionális dimenzió

Az emocionális dimenzióban az affektivitás a kognitív tanulás együtthatója (vö.: Hermann). Három tanulási cél alkotja: a nyitottság, a tolerancia és a kommunikációs készség.

a) A *nyitottság*: annak megértése, hogy a valósághoz való viszony kultúrák-összessegek szerint is eltérhet. Ezeket az eltéréseket mind az integrálódó, mind az integráló félnek el kell fogadnia. A nyugatról érkező magyart tanuló ne vegye készpénznek értesüléseit például a túltengő magyar etnocentrizmusról. Ám tisztában kell lennie minden érintettnek, így az integrálódó oldalnak is, hogy egy nyelvközösség csak jó értelemben vett etnocentrizmus, s nem kozmopolitizmus által tud más kultúrákat mélyen tisztelni. Az integráló oldalnak pedig emelt fővel kell vállalnia kultúráját, ám nem dicsekedve, hanem reális, kritikus magatartással. Csak így válhat világossá, hogy Magyarország imagét nemcsak a halászlé, a gulyásleves, a délibáb, a cifraszűr és a barackpálinka alakítja, hanem például a tudományos világélvonal, az álló- és újrateremtő képesség, nemcsak a felszínes vendégszeretet, hanem mélységes szolidaritás és xenofília. Ezt példázza az, hogy a magyarság a múltban több etnikumot is befogadott, ezt őrzik kelet-magyarországi tájneveink is (Kunság, Jászság, Hajdúság), továbbá a cigányság legkorábbi és egyedüli befogadásának ténye Magyarországon.

Nem tartom reálisnak a közelmúltban végzett Társi-felmérést, amely szerint a magyarok 40%-a idegengyűlölő (médiumerősítés). A külföldi munkavállalás iránti ellenszenv alapja nem a xenofóbia, hanem a szociális elkeseredettség. A külföldi munkavállalókat a magyarok nem idegenségük, hanem munkavállalásuk miatt veszik célba (de nem merényletekkel, mint Nyugat-Európában).

b) A *tolerancia* célkitűzése még többet kíván az idegen nyelv tanulójától: a másság érvényesülésének megengedését, amit elsősorban a befogadó közegnek kell biztosítani a magyar mint idegen nyelv tanulója számára. A tanuló ugyanis a magyar közegben a tapasztalatokat másnak éli meg, mint saját megszokott tapasztalatait. Egyébként a magyar beszélőközösség toleranciájára utal, hogy a külföldiek nyelvi hibáit nemcsak azért nem javítják ki, mert a magyar nyelv szótőcentrikus jelentéshordozó nyelv, s szinte végződés nélkül is használható, hanem mert eleve elfogadják az idegen ajkúak partnerségét. Ellenpéldaként gondoljunk csak a franciákra, akik nyelvük idegen használóját még apró hibákért is szinte rendre utasítják.

c) A *kommunikációs* készség: nyelvi és kulturális kezdeményezés a magyar mint idegen nyelv tanulója részéről. A belsőleg motiváltabb tanulók önmaguk keresik a magyar anyanyelvű közösségek és egyének társaságát, tanár segítségével tanulják a magyart. Azért itt is akadnak „megcáfolások”, mégpedig a magyarok részéről, akik – úgy gondolván, hogy ők tudnak magyarul – hozzáfognak az oktatáshoz. Persze, hogy a tanuló e „vak vezet világtalant” akcióban riasztóan nehéznek tartja a magyart, s jobb esetben – egy kicsit rossz szájjal – tovább keresi a szakszerű tanulási lehetőséget, rosszabbik esetben pedig végleg abbahagyja a magyar nyelv tanulását. E példából is levonható: a kommunikációs készség kétoldalúsága elengedhetetlen. Az elkülönítő klauzúra-szerű oktatásszervezésen rég átestünk. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulójának beilleszkedését a spontán környezetre kell hárítanunk. El szoktuk intézni azzal a szellemes mondással, hogy a külföldiek magyartudásukat intim kapcsolataik közben szerzik meg. A magyar mint idegen nyelv tanulója azonban – a legkülönbélebb szociális környezetben szerepelve – negatív hatásoknak is ki van téve, amelyek következménye a nyelvi szorongás. Ennek megdöbbentő példája egy menekülttábor albán gyermeklakója, aki hét éve (most tizenkét éves) tartózkodik hazánkban, s a magyart folyamatosan tanulja, így szólalt meg egyik médiumriportban: *„Annyit tudok, hogy emberrel beszél, megérti magát...”* Világos, hogy neki már akár szakszerűen is taníthatják a magyart, hiszen a menekült státusz prespektívatlansága meghatározólag negatív érzésvilágot produkált a befogadó közösséggel, nyelvvel és kultúrával szemben.

E kérdés szakszerű megoldása szórványos intézménycentrumaink feladata. Ebben a Debreceni Nyári Egyetem kimagasló példával jár elől. Sokszínű, image-teremtő szervezésével, változatos keretű, kiegészítő-programú oktatása miatt a magyar mint idegen nyelv tanulójának kedvenc tanulási színtere, mondhatni – jelenünkben – a magyar mint idegen nyelv floráliuma.

4. A tanulás minőségbiztosítása

A magyar mint idegen nyelv tanulójának csakúgy jár a minőségbiztosítás, mint bármely más kulturális tevékenységi területnek. Meglévő magyar mint idegen nyelvi centrumaink külön-külön nagy értéket képviselnek, s a magyar mint idegen nyelv tanulója – a célnyelvi környezet áldása ellenére – még sincs ideális tanulási helyzetben, mert a professzionizált tanárok nem lehetnek jelen az országos hálózaton. Ezen ellentmondás feloldására már PhD-értekezésemben, és a közelmúltban az ELTE Bölcsészettudományi Karán is ún. integrált tanárképzésre tettem javaslatot. Lényege: a magyar mint idegen nyelvi képzésnek magyar, angol, német nyelvi szakokba integrálva kell megjelenennie, nyelvpedagógiai és alkalmazott nyelvészeti részét pedig a meglevő központok tapasztalatai és profiljai szerint is specifikálni kell. Csakis e képzés nyomán, a magyar és az említett világnyelvekhez

szakpárként csatolva lesz jelen a professzionizált tanulási lehetőség országos lefedettségben a magyar mint idegen nyelv tanulója számára.

Irodalomjegyzék:

- BALDEGGER–MÜLLER–SCHNEIDER: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, 1980.
- BÁRDOS Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti és gyakorlati alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000, 235.
- DULAY, H., and KRASHEN, S. D.: Language Two. Oxford University Press, New York, 1982.
- ELLIS, R.: Instructed Second Language Acquisition. Basil Blackwell, Oxford, 1990.
- HERMANN, G.: Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz. In: Dieter Buttjes (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn, 1981, 50-62.
- JÓNÁS Frigyes: A magyar mint idegen nyelv tanára. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Veszprém – előadás, 1999.
- KRASHEN, S. D.: Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford Pergamon, 1982, 10-32.
- KRASHEN, S. D. and TERELL: The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom, Oxford, Pergamon, 1983.
- MEYER, M. A.: 1986. Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar.

XIII.

ALKALMAZOTT NYELVÉSZET ÉS ANYANYELVI NEVELÉS

Galgóczi László (Szeged/Veszprém)
Grammatika és anyanyelvi nevelés

*Az iskolában minden órán azt a titkot tanuljuk elvesni, amely az egyik embert megtanítja a másik emberrel közösségben élni. **Magyar órán** azt figyeljük meg, hogyan és miképpen szoktak az emberek egymással beszélni, mi történik olyankor, mikor az egyik ember beszél, a másik ember pedig hallgatja, azaz: mi az emberi beszéd titka?"*

(Karácsony Sándor: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. 3)

Anyanyelvünk, a magyar nyelv műveltségünk elengedhetetlen feltétele, nemzeti kultúránk hordozója, nemzeti összetartozásunk, magyarságunk záloga és biztosítéka, nemzeti létünk folyamatosságának kifejezője. Az anyanyelv a személyiség legbelsőbb sajátossága: gondolkodásunk, értelmi gazdagodásunk nélkülözhetetlen feltétele, érzelmi és közösségi életünk kiteljesedésének legfontosabb eszköze.

Az iskolai anyanyelvi nevelés célja, hogy a gyermek ösztönös nyelvhasználatából kiindulva a magyar nyelvi műveltség fokozatos elmélyítésével és tudatosításával az iskolai képzés végére a nyelvileg művelt ember személyisége bontakozzék ki: az iskolából kilépő ifjú ember nyelvét, anyanyelvét minden beszédhelyzetben bátran és stílusosan tudja használni.

A nyelvileg művelt embert jellemzi, hogy:

- az utánzó beszéd passzivitásából az egyéni, eredeti beszéd szintjére emelkedik: a nyelvi sztereotípiák gépies használata helyett a mondanivalónak személyes nyelvi köntöst ad, a statikus nyelvbirtoklással szemben dinamikus nyelvi műveltséggel bír: késztetést érez arra, hogy változó világunk változó valóságát a hozzá idomuló, egyenértékű beszéddel igyekezzék megragadni, a pusztán reprodukív nyelvhasználatnál szemben a produktív képesség birtokában érvényesíti kreatív hajlamait,
- felülemelkedik a nyelvi közömbösségen, tudatában van mind a nyelv teljessége, mind elemei értékének, s így áthatja az anyanyelv megbecsülésének emelkedett érzése, s hatékony iskolázottságon elélt érzékkel keresi közlései-nek optimális megoldását,
- értelmi erői olyan fokra fejlődnek, hogy a konkrétság szintjéről az absztrakció szintjére tud emelkedni: a nyelvről, annak rendszeréről és használatáról intralingvális és diakronikus összefüggésekben korszerű szemlélet alapján tud gondolkodni, a nyelvi nevelés folyamatában olyan érzelmi dúsulás jön benne létre, amely érzékennyé és fogékonnyá teszi a nyelvnek logikai, esztétikai és a beszédnek erkölcsi értékei iránt,
- az anyanyelvi nevelés hatásaként magatartásának, személyiségének alapja lesz, hogy az ember lényege, nagysága és nyomorúsága tükröződik a beszéd-

ben és a nyelvben, amelynek eredete egyszerre isteni és emberi. Az emberi beszéd teremt,

- alkot, épít, de rombolhat és megsemmisíthet is, vagyis egyszerre mutatja meg az ember lehetőségeit és korlátait.

Az *anyanyelvi műveltség*nek több rétege van. Az anyanyelvi nevelés célja és feladata a nyelvi műveltség elemeinek: a kifejezés, a megértés, az értelmes és helyes szép magyar beszéd készségének és képességének fejlesztése, az írás és a helyesírás készségeinek elsajátítása, a kulturált beszéd és íráskészség kialakítása az élet különböző területein és különböző kérdéseiben való jó emberi kapcsolatok és kommunikáció érdekében.

Az *anyanyelvi nevelés* sokrétű hatásával tudatosítanunk kell, hogy a nyelv használata, a beszéd nem pusztán tevékenység, hanem tett is: az ember megnyilatkozásainak hatása és következményei vannak, s ebben az embernek nagy a felelőssége. Nyelvi magatartásformálásunk alapelve: *„Szólhatok az emberek vagy az anygálok nyelvén: ha szeretet nincs bennem, csak zengő érc vagyok, vagy pengő cimbalom”* (1. Kor 13).

Az anyanyelv kellő színvonalú ismerete alapul szolgál más nyelvek megismerésében és elsajátításában: a nyelvi ismeretek igényes nyelvi kultúrává formálása hozzájárul idegen nyelvek elsajátításához is.

Az anyanyelvi nevelés fontos része a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat törvényszerűségének megismerése: az egyéni és a közösségi tudatvilág, amely birtokolja a nyelvet és használatát, a társadalom múltját is őrzi, hagyományőrző és hagyománymentő funkciója révén a közösségi tudatot, a nemzettudatot is táplálja.

A nyelvi rendszer (jel- és szabályrendszer) működésének és működtetésének elsődleges formája a beszéd, az élőbeszéd, azaz a beszéd, mint cselekvés. A nyelvhasználat – melynek alapja a gondolkodás, célja pedig a kommunikáció – próbája a közlési szándék sikerének, így az anyanyelvi nevelésnek a központjában a nyelvhasználat áll. Ez a tény megszabja rögtön, hogy a nyelvi képességek és készségek fejlesztésében a tevékenység van a központban, a különböző tevékenységi formákat részesítjük előnyben, amelyek egyre magasabb szinten szabályozzák a beszédet (a beszédet és az írást). Vagyis az ismereteket a gyakorlat követelményeihez kell igazítanunk.

A nyelvi tevékenység megjelenő formája a beszédmű, a szöveg. Ebből viszont az következik, hogy a 6-14 éves gyermekek anyanyelvi nevelése során nem nyelvtudományt (nem pusztán grammatikát), hanem nyelvet tanítunk. Vagyis szakítva a korábbi (és azért megszokott) taxonómiával, az ismeretek tanítása során a funkciót kell előtérbe állítani: az adott nyelvi elem, részrendszer mire való, hogyan szolgálja a gondolatközlést. Tehát a nyelvi ismeretek oktatásában nem az a vezérlő elvünk, hogy milyen a magyar nyelv rendszere, hanem arra figyelünk, hogy a kommunikációban milyen elemek hogyan vesznek részt, mi a szerepük a

szöveg felépítésében és felépítettségében, ti. a szöveg nem a gondolat rögzítésének, hanem a gondolatmenet megalósításának eszköze.

A szövegközpontú tevékenység és tevékenykedtetés a lélektani értelemben vett tudás felől indítja el a tanulót az ismeret felé, próbára teszi heurisztikus képességeit, hogy tudásbeli tartalékából maga bányássza ki a tudatosítandót: „Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékeny ébresztése” (Weöres Sándor). Az ezt szolgáló feladattípusok (többek között):

- *megfigyeltetés*: a nyelvi éberségre szoktatás eszköze; meghatározott szempontok szerinti anyaggyűjtés és rendszerezés,
- *verbalizálás*: egyszerű, fokozatosan bonyolultabb jelenségek minél tökéletesebb szóbeli és írásbeli leírása – a megfigyelőképesség, a pontos fogalmazás, a produkálóképesség próbája,
- *lényegmegragadás*: denotátumok és a konnotatívumok összefüggésének meglatása,
- *optimalizáló variálás*: egy szöveg (mondat) egészének átformálása különböző mondanivalóknak megfelelően (hibajavítás, értéktudat-fejlesztés),
- *kommunikációs helyzetgyakorlatok*: szerepjátékok, rögtönzött párbeszédek, nyelvi viselkedés különböző szituációkban (kinetikus, mimikus eszközökkel, metakommunikációval),
- *fordítási és átalakítási feladatok*: idegen nyelvről magyarra és viszont; szakszövegek köznyelvvé fordítása és viszont, régi szövegek maivá tétele, mai szövegek régiesítése, stílusparódiák stb.

Így szemlélve a tanítás anyagát, feladatait, a nyelvi ismeretek bizonyos témakörök szerint csoportosíthatók, de ezek nem a tanítási folyamat kiindulópontjai, hanem a tudatos nyelvhasználatot megalapozó és igazoló tényezők. A nyelvi-nyelvtani ismeretek áttekintendők, elsajátítandók és összefoglalandók, de tudásuk nem elsődleges, vagyis nem meghatározandó és felmondandó ismeretek, hanem beszédellenőrző szerepük van: nem a szabály felmondása, hanem alkalmazásának színvonala a döntő a tanulói teljesítmény értékelésekor.

A magyar nyelv és oktatásának szerepe a magyar irodalom oktatásával együtt szemlélendő: hatásuk kölcsönösen erősíti egymást, mivel az irodalom a nyelviségnek olyan reprezentálója, amely esztétikai színvonalon képviseli a legmagasabb szintű – irodalmi nyelvi szintű – nyelvhasználat példáit. A művelt köznyelv kialakításához szükséges ismereteket és készségeket, a nyelv kiművelt használatához szükséges szókincset, alak- és mondattani jellemzőket, a szövegek megszerkesztésének célirányos módját jórészt szépirodalmi példákkal szemléltetjük, a magyar irodalom nagyjainak írásaiból merítünk; tanácsért hozzájuk, műveikhez fordulunk.

Hasonlóan fontos, hogy kapcsolatot teremtsünk nemzeti történelmünkkel is: a nyelv mint változó rendszer általános emberi is, és a magyar nyelv nemzeti nyelvévé válása, kiművelése szorosan kötődik nemzeti történelmünkhöz.

A NAT-ban – s félő, hogy a talán már kész kerettantervekben is – valahogyan a nyelvhasználati-kommunikációs ismeretek és a nyelvi ismeretek elszakadtak egymástól, s még inkább az irodalomtól.

A korábban már említett alapelvek vezettek bennünket akkor, amikor a katolikus kerettantervben (1994!) a magyar nyelv tárgy tantervi anyagát összeállítottuk, s a tanítás központjába a nyelvhasználati képességeket állítottuk, s az ezek fejlesztéséhez szükséges nyelvi ismereteket határoztuk meg. Ha így tervezzük meg az iskolai anyanyelvi nevelés folyamatát, akkor tanítványaink valóban azt tanulják meg, hogy mi az emberi beszéd titka.

„Nyelvtanórán megtanítják a tanulókat elemezni.” – olvashatjuk a Rácz-Szemerében, egyetemi és főiskolai hallgatók mondattani elemző könyvében. S megtudhatjuk, hogy „Csak egy tárgy van benne: a *tanulókat*, amely a *megtanítják* állítmánynak van alárendelve. Az *elemezni* is az állítmány bővítménye, de nem tárgy, hanem állandó határozó” (Rácz-Szemeré: Mondattani elemzések, 55). Nyelvtanórán tényleg megtanulunk mondatokat elemezni (?) – de először olvasva az elemzendő mondatot ti. *Nyelvtanórán megtanítják a tanulókat elemezni* rögtön nagy betűkkel e mondat mellé írtam: **minek? miért?** Mi a célja az iskolai mondatelemzésnek? A választ, a hivatalos, a módszertani kézikönyvben megfogalmazott választ tudjuk.

Ha valóban csak az a cél, hogy **elemezzünk!**, akkor igaza van a tankönyvszerzőknek, amikor azt állítják bizonyos mondatípusokról, hogy nehéz őket elemezni. Ilyen „nehezen elemzendő” mondatok között tartják számon Petőfi híres sorait is: „*Mert e fürge, Pajkos ürge Te vagy, Laci, te bizony!*”

Emeljük ki ebből az „*E fürge pajkos ürge te vagy*” részletet, s fogjuk fel önálló mondatként, s elemezzük! Mi az állítmány, s mi az *alany*? Az iskolai elemzés klasszikus módszerét alkalmazva a gyerekek, sőt tanáraik is rögtön mondják, *alany* a **te**, állítmány az **ürge vagy**. Természetesen mondják ezt, mert megtanulták, jól megtanulták, hogy az *alany* és az állítmány számban és személyben megegyezik: a *vagy* egyes szám második személyű igealak, a *te* pedig második személyű személyes névmás. Csakhogy a költő nem ezt mondja, nem minősít, ti. hogy Arany Laci egy az ürgék közül, egy olyan ürge, akinek a neve Arany Laci. Olvassuk el csak a verset! „*Ott az ürge, Hű, mi fürge, Mint szalad! Pillanat, S odabenn van, Benn a lyukban. A mi emberünk se rest, Odanyargal egyenest A lyuk mellé, S beleönté A veder vizet: Torkig tele lett. A szegény kis ürge Egy darabig türte, Hanem aztán csak kimászott. Még az inge is átázott. A lyuk száján nyakon csípték, Nyakon csípték, hazavitték, S mostan... Itt van ... Karjaimban. Mert e fürge Pajkos ürge Te vagy, Laci, te bizony!*” Itt bizony azonosítás történik, s az azonosító mondatban a kongruenciaszabály csak álszabály, hisz Az ürge én vagyok – Az ürge

te vagy. – Az ürge ő (Arany Laci). Vagyis: mivel ez azonosító mondat, elemzésünk eszerint: a l a n y a z ü r g e , á l l í t m á n y a t e v a g y .

Könnyen adódik persze az ellenvetés: ilyen mondatokat nem szoktunk elemeztetni. De attól még vannak! Sőt a mindennapi, az élőbeszédben ilyenek vannak, mert – mint Deme László is mondja – „[...] még az ábrázoló mondat sem az objektív valóságot tartalmazza közvetlenül, hanem a szubjektív valóságot: az objektív valóságnak a beszélő egyén gondolkodásában való tükröződését”. S rámutat arra is, hogy a funkció szempontjából „a mondat nem önálló valóságateljesége a kommunikációt szolgáló beszédműnek (szövegnek), csak elemi – láncszemnyi – része. Tehát beépített egység a nagyobb, a teljes egészbe. [...] minden mondat beszerkesztett. Ha szövegösszefüggésbe (kontextusba) nem, akkor (párbeszédben) szöveggközi, szövegek közti összefüggésbe (intertextusba). Ha abba sem: a beszédhelyzetbe mindenképp” (*A beszéd és a nyelv*: 63-64.). S ez is az egyik titka az emberi beszédnek! S folytathatjuk ismét Deme László szavaival: „A közoktatás nyelvi nevelő munkájában ezért a fő feladat a kommunikációs készség erősítése: a nyelv szóban és írásban való használatának, a különféle tartalmú és igény szintű szövegek megértésének és megalkotásának magas szintű gyakoroltatása” (*Anyanyelvünk a középiskolában*: 12).

Amit elmondtunk eddig, köztudott. Könyvtárnyi irodalom szól arról, hogy *mi a nyelv*, *s mi a beszéd*. De arról már kevesebben szólnak, hogy „a nyelvtannak a nyelv [...] titkait, törvényeit kellene feltárnia, s a beszédbeli érintkezésnek módjaira, törvényszerűségeire [...] kellene megtanítani bennünket. S ez egyebek között azt jelenti, hogy nem volna szabad izolált mondatok öncélú elemzésével beérnie, hanem egész műveknek, s az egyes művek mondatok sorából álló összefüggő részeinek az elemzésére kellene képessé tennie [...] (hiszen) a nyelv az érintkezés legfontosabb eszköze. [...] A nyelv révén adja át kultúráját az egyik emberi generáció a másiknak, az utána következőnek. Más szóval: a nyelvben, mint formában az egész emberi kultúra regisztrálódik mint tartalom, s a nyelv a tartalom átadásának, közvetítésének az eszköze. Eszerint tehát a nyelv végső soron az egész kultúrának a formája. [...] A nyelv mint a kultúrának a formája a beszédben elevenedik meg s funkcionál [...] elsődlegesen értelmi viszonyulások közvetítőjeként, s mindig legalább két ember között.” (Fabriczius-Kovács: *Kommunikáció és anyanyelvi nevelés*: 41-42.).

Mi is hát az *emberi beszéd titka*? Tudományosabb választ találhatunk, de találóbbat aligha annál, amit Frank Herbert mondott: „A vágy hozza össze a résztvevőket. Az adatok megszabják párbeszédük határait. A kétely pedig felkelti a kérdéseket.” (Dűne 242). Azaz: „a kommunikáció pszichikai világgal bíró két egyed interaktusa, s így az információs kapcsolatnak sajátos fajtája” (Deme László: *Az ember és a nyelv* 20), s az „... információszerzéshez [...] az érzékelésnek valamilyen foka (kell); értékeléséhez ennél is több: előzetes információkon alapuló ismeretek, amelyekhez az új információt viszonyítani lehet ...” (u.o.).

Középiskolában feldolgozandó, elemzendő mű – a NAT szerint is – József Attila: *Karóval jöttél...* kezdetű verse:

(Karóval jöttél ...)

Karóval jöttél, nem virággal
feleseltél a másvilággal
aranyat ígértél nagy zsákkal
anyádnak és most itt csücsülsz.

mint fák tövén a bolondgomba
(így van rád, akinek van, gondja)
vagy zárva a Hét Toronyba
és már sohasem menekülsz.

Tejfoggal kőbe mért haraptál?
Mért siettél, ha elmaradtál?
Miért nem éjszaka álmodtál?
Végre mi kellett volna, mondd?

Magadat mindig kitakartad,
sebedet mindig elvakartad,
híres vagy, hogyha ezt akartad.
S hány hét a világ? Te bolond.

Szerettél? Magához ki fűzött?
Bujdokoltál? Vajjon ki űzött?
Győzd, ami volt, ha ugyan győződ,
se késed nincs, se kenyered.

Be vagy a Hét Toronyba zárva,
örülj, ha jut tüzelőfára,
örülj, itt van egy puha párna,
hajtsd le szépen a fejedet.

(József Attila összes versei: 383)

Értjük-e a költő szavát? Értik-e középiskolásaink a harmadik versszak kérdéseit?

Tejfoggal kőbe **mért** haraptál?
Mért siettél, ha elmaradtál?
Miért nem éjszaka álmodtál?

Ha e mondatokat mint „rendszermondatokat” szemléljük, azt mondhatjuk, valószínűleg nem, hiszen a *mért*, a *miért* az elemzés szokásos iskolai fokán egyaránt lehet ok- és célhatározó. Mit kérdez hát József Attila: *Mi okból* vagy *mi célból*? A válaszuk a vers megértéséhez visz közelebb, de a helyes válaszhoz ismerünk kell az előzményeket és a körülményeket, hisz a *dal szüli énekesét*.

„Hiába volt minden erőfeszítés. Hiába volt a szenvedés, a bűnbánat, a megálázkodás, az illúziókergetés, a bizalom. [...] Hittel, szeretettel, bizalommal fordult mindenkihez: pszichoanalitikusokhoz, barátokhoz, irodalmi fórumokhoz, mozgalomhoz, de etikai nyíltságát. őszinteségét éppen ezek taszították el maguktól. – írja Balogh László (József Attila: 200-203.). – Senki sem mondta morális optimizmussal, nagy melegséggel: *Te jó vagy.*”.... Elérkezett a költő a menekülés reménye nélküli Hét Toronyba zártság, a legyőzöttség, a szükségszerű befejezettség felismeréséhez [...] *S Karóval jöttél* kezdetű versében még egyszer rákérdez élete alapmagatartásaira, felismerve a végzetes disszonanciát a maga választott szerepek és a kor, a társadalom adta megvalósulási lehetőségek között: *Tejfoggal kőbe mért haraptál?* ...

A kérdések ama hajdani kérdésre emlékeztetnek, amit a Názáreti tett föl: „Előí, előí, lémi sabaktáni!” – ami ezt jelenti: „Én Istenem, én Istenem, miért hagytál el engem?” (Mk 15, 34.)

Miért? – kérdezi Krisztus a 22. zsoltár második versével, amikor már egyre gyötrőbb a kín: irtózatosszomjúság fogja el, halántéka majd szétpattan, szíve lázasan lüktet, homályosuló szemeire véres köd ereszkedik, s egyszerre irtózatossfélelem, elhagyatottság érzése fogja el, s belekiáltja a bezárult egekbe a zsoltár verset.

Mire vonatkozik ez a *miért*? A mondatban okhatározó vagy célhatározó? Ezt kérdi-e a Názáreti: *Mi az oka, hogy elhagytál engem?* Vagy talán ezt: *Mi a célod keresztihalálommal?* Figyelmezzünk Ravasz László szavaira: „Ez volt a mélypont. Az, hogy Isten elhagyta, elvetette, megölte, megátkozta. Az Izsák lelkében mozdulhatott meg ez az érzés, mikor Ábrahám, az ő apja, ráemelte kését. Ezzel a pillanattal – nem századok-e –, Jézus leszállott a poklok mélységeibe, megismerte a kárhozatot, a z é r t, hogy azt is elhordozza helyettünk. Ártatlan szenvedéseiben a mi ítéletünk súlyát hordozza, s ehhez hozzátartozott nemcsak a kínhalál, hanem a kárhozat is. De csak egy percre. Nemsokára helyrebillen az emberi lélek megzavart gravitációja, s Jézus megint tudja, hol van, és **miért** van.” (Az Újszövetség magyarázata I. 218 – kiemelés tőlem: G. L.)

Tejfoggal kőbe mért haraptál?/Mért siettél, ha elmaradtál?/Miért nem éjszaka álmodtál?/Végre mi kellett volna, mondd? – feltámadás nélkül a nagypénteki események drámája tragédia maradna. Jézus szenvedett, de nem lázadt, passióval váltotta meg a világot, s nem akcióval. A huszadik század passiójában már nem kiált fel a centurió, a költő az élet abszurditását vallja meg: **Miért?** *Mi volt a célod?* – az Ember magára maradt; a kérdésre már kész a felelet:

*Tejfoggal kőbe mért haraptál?
Mért siettél, ha elmaradtál?
Miért nem éjszaka álmodtál?
Végre mi kellett volna, mondd?*

*Be vagy a Hét Toronyba zárva,
örülj, ha jut tüzelőfára,
örülj, itt van egy puha párna,
hajtsd le szépen a fejedet.*

Bizony célhatározó a sok *miért*, a hasztalan célok, a beteljesületlen vágyak kérdése, a földkerekség nyomorúságainak kereszt-ácsolása. Korunkban nagypéntekre nem húsvét, nem feltámadás, hanem megsemmisülés következik: „... már halálom is hasztalan” (Íme, hát megeltem hazámat ...).

A dinamikus nyelvi műveltséget kialakító eljárások lényege a kreatív-produktív munkavégzés. Hogy tanulóink kreatív-produktív tevékenységének eredményeképpen a nyelvileg művelt ember személyisége kiteljesedjen, a pedagógusnak, a magyar nyelv tanárának is kreatívnek és produktívnek kell lennie. Ezért a tanár ne a tanításra állítódjon be az óráról órára történő felkészülés során, hanem a tanulásra; a tanulóiban végmenő elsajátítási folyamatot tervezze meg, ennek következményeit elégítse ki, tudván, hogy e folyamatban a kulcsszerep a pedagógusé.

E felkészülés magas szintű szakképzettséget és módszertani műveltséget kíván meg tőle, mert jól tudjuk „... a nyelvtan [...] teljesen elszakadt az irodalomtól, a retorikától, a stilisztikától, a poétikától, az élő nyelvi közegtől, s legfőképpen magától az élettől. Önálló és öncélú stúdiummá vált, mely végső soron beéri a mondatrészekre való vadászgatással, helyesírási és nyelvhelyességi tudnivalók és kuriózumok közlésével, a logicizáló, elemző műveletek megint csak öncélú gyakoroltatásával. S a nyelvtanítás eközben arról is lemond, hogy a nyelvtanban rejlő lehetőségeket kiaknázza.” (Fabriczius-Kovács Ferenc: *Kommunikáció és anyanyelvi nevelés*: 38).

Irodalomjegyzék:

BALOGH László: József Attila. 4. kiadás, Gondolat Kiadó, 1988.

DEME László: Az ember és a nyelv. Anyanyelvi nevelésünk a középiskolában. Fülöp Lajos (szerk.) OPI, 1980, 9-36.

FABRICZIUS-KOVÁCS Ferenc: *Kommunikáció és anyanyelvi nevelés*. OPI, 1980.

GALGÓCZI László–GALGÓCZI Lászlóné: Katolikus kerettanterv. Magyar nyelv és irodalom tantárgy II. rész. (5-12. évfolyam). Katolikus kerettanterv. Farkas István piarista (szerk.). 4. kiadás, NAT-konform mintatanterv. (MKM Közoktatás-fejlesztési Főosztály 45. 381/97/XV. sz.) 10/b. füzet. Európa Értékrendjéért Pedagógiai Egyesület, Kecskemét, 1997. 82.

KARÁCSONY Sándor: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Exodus, 1938.

KARÁCSONY Sándor: Irodalmi nevelés. Szent Gellért Egyházi Kiadó, 1993.

RAVASZ László: Az Újszövetség magyarázata I. A Református Egyház Zsinati Irodája, 1991.

Simonyi Zsigmond öröksége a mai magyar nyelvhasználat tükrében

Mi ad aktualitást annak a kutatásnak, ami egy, az 1870-es évektől 1919-ig publikáló magyar nyelvtudós munkásságát tűzi ki céljául? Mi a jelenkori haszna az egy évszázada megfogalmazott magyar nyelvi kutatások felelevenítésének? Az akkori és a mai magyar nyelvészet nagyon sokféle szempontból összevethető, jelen előadás célja az idegen szavakkal kapcsolatos mindennemű állásfoglalás és értékelés összehasonlítása. Mely szavakat tartotta – legalábbis Simonyi Zsigmond – elfogadhatónak, átvehetőnek, vagy lefordítandónak, illetve elvetendőnek, illetve mi a mai magyar nyelvhasználati tapasztalat az idegen szavakat illetően? Különös tekintettel azt kívánom elemezni, hogy mely szavak honosultak meg nyelvünkben az akkori előíró nyelvészeti törekvések ellenére, illetve mely szavak gyökereznek meg napjainkban szintén a köznyelv nyelvi szabályokat legyőző akaratóból.

Magyarországon tulajdonképpen az 1850-es évektől kezdődően beszélhetünk nyelvtudományról, mint önálló diszciplináról, az ekkor vált el, vagy inkább nőtt ki csírájából, az irodalomtudományból. A XIX. század második felére inkább a harcias szellem a jellemző, hiszen az idegenszerűségek, a németes szóhasználat és a magyartalan kifejezések kiirtása volt nyelvészeink elsődleges célja. Mindezt jól tükrözik a *Magyartalanságok* (Szarvas Gábor, 1866-67) című értekezése, majd később Simonyi *Antibarbarus* (1879) címen megjelent szótára. A "szócsintan" – az erőltetett szócsinálás – is ellenállást váltott ki a nyelvészek meghatározó körében. Természetesen a szótörténeti és tájnyelvi kutatások is óriási iramban fejlődtek, de a jelen előadás elsősorban a helyes magyar beszéd és írás megőrzésének módjait, illetve a hasonló jellegű mai tendenciákat kívánja felölelni. A szavak szintjén túl azokat a szerkezeti formákat is érdemes megfigyelni, amiket Simonyi kifejezett "németesség"-nek tartva elvetett, ámde mégis meghonosodtak a magyarban.

A kutatás másik területe a mai problémás, idegenszerű szavak és kifejezések, illetve szintaktikai szerkezetek vizsgálata. Tapasztaltuk, hogy a mintegy száztíz évvel ezelőtt helytelennek ítélt szavak szerves részét képezik mai szókincsünknek – de mi lesz a sorsa a ma elvetett, helytelennek ítélt szavaknak? A választ nem tudjuk megadni, de a problémán érdemes elgondolkodni.

A kutatás célja a Simonyi által helytelennek tartott szavak típusvizsgálata, különös tekintettel a képzőkre, az igekötőkre, az elvonással keletkezett különböző típusú szófajokra, a birtokos személyrag használatára, a német hatást mutató ige-nevekre, a helyhatározó ragjaira, a kötőszavakra, és a szóösszetételekre.

A birtokos személyragokat illetően az volt a nézete, hogy a többes számú birtokos főnevet többes számú birtoknak kell követnie: pl. ez a *munkásoknak nagy könnyedségükre lesz*. Az igeelvek terén megfigyelhetjük, hogy mind a támasztott germán, mind a magyar szerkezet helytálló a mai nyelvben: *legyen oly szíves megmondani*, illetve *legyen szíves, mondja meg*. Az összetett mondatok kötőszava sem nyerte el tetszését, ma mégis használjuk: **Caesar sietett, nehogy az ellenség*

megelőzze e.h. Caesar sietett, hogy az ellenség meg ne előzze. Az összetett szavak közül az ige és főnév összetételéből keletkezett szavakat vetette el: **mértan*, **fekhely*, **láthatár*. Nem fogadta el a csonkított ige és főnév összetételét: **bonctan*, **gyógyszer*, **indok*. Nézete szerint a kihagyásos ige nem lehet összetétel: **képvisel*, **árverez*, **vérszegény*. Az igetőhöz járuló képzők közül elvetette a következőket: **okmány*, **építész*; a szokatlan jelentésű képzőket: **gazdász*; a **járda*, **cukrászda* helytelenül elvont *-da* képzővel keletkezett; a *-ma*, *-me*, *-enc*, *-eg*, *-ag* képzőkre a magyar nyelv nem ismer analógiás példákat; az *-ely*, *-ály* helytelen végződés, mert az *-l* nem változhat *-ly* végződésre. Az igekötők közül a *be-*, *elő-*, *ki-* helyett javasolt más igekötőket, általában *meg-* a *be-* helyett, a többinél sokszor kikerülte az igekötő használatát.

Egy évszázadot átugorva a következő idegenszerű, erőltetett, illetve helytelen szerkezetekkel találkozunk. A *ki-*, *át-*, *fel-*, *be-*, *le-* igekötők a cselekvés befejezettségét kívánják kifejezni, ámde feleslegesen erősítik az egyébként is meglevő jelentést. A csúcs- mint előtag szintén fokozó hatású. Az egy szóval kifejezhető fogalmakat két vagy több szóból álló, nem hozzáértésről, hanem tudálékosságról tanúságot tevő szóáradattal fejezik ki sokan. Megint germán hatás a szenvedő szerkezetek sokasága, illetve a rövidített szavak.

Elrettentésül nézzünk meg néhány szót, amit a Magyar Értelmező Szótárba kívánnak felvenni: *plázázás*, *laptopos*, *hivatásosítás*, *szlömösödés* és társai.

A kérdésre: vajon a ma bizonytalan sorsú, sőt számunkra idegenszerű szavak szókinszünk részévé válnak-e, most még nem tudunk teljes bizonyossággal válaszolni, de egy bizonyos – a köznyelvi akarat a jól megalapozott nyelvészeti irányításnál erősebbnek látszik.

„Azért ... ügyekezünk főként azon, hogy csak
a legszükségesebb, az elkerülhetetlenebb
hiánosságok pótol tassanak ki nyelvünkben, ...”
(Teleki József
A magyar nyelvnek tökéletesítése
új szavak és új szólásmódok által 1816.)

Irodalomjegyzék:

- GÉCZI János–KENESAI Andrea (szerk.): Simonyi Zsigmond (1853-1919). – Vár ucca tizenhét 1999/4. szám, Veszprém, 160. [Szépe György: Előszó, 5-103.]
- TELEKI József: A magyar nyelvnek tökéletesítése új szavak és új szólásmódok által. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1988, 397. [Az 1816. évi első kiadás új kiadása – Éder Zoltán gondozásában; Éder Zoltán: Bevezető tanulmány, 9-26.]
- TOMPA József: Simonyi Zsigmond. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.

Normakövetés a nyelvleírásban és változás a nyelvben

Nyelveleírási modelljeink kiindulása szokásosan a mára archaikusnak tekinthető normatív formák állománya. Ezekről eltérő struktúrák rendszeres megjelenése a mindennapi nyelvhasználatban az elemzés új perspektíváit nyitja meg, és teszi szükségessé. A formális közlésben is részlegesen elfogadottá vált újítások szinte mindegyik rendszerszinten jelen vannak. Amellett szeretnék érvelni, hogy a nyelvtudomány alkalmazásainak számos területén, így magában a nyelvtanírásban, azután a fordításban, a szótárkészítésben, az oktatásban is az itt jelezni kívánt tényezőknek előbb-utóbb helyet kell kapniuk.

Mindenekelőtt, nincs megbízható válaszunk arra a kérdésre, meddig tekinthető egy ismétlődő jelenség egyszerűen nyelvhasználati hibának, és hol van az a pont, ahol már a nyelv változásának a dokumentumát kell látnunk benne. A gyakorlat néha mégis a kezünkre játszik elméletileg eldönthetetlen problémák megoldásában. Ha a közlő formális megnyilatkozásban javít, bizonyára tévesnek ítéli annak a nyelvi formáját, ami kicsúszott a száján. Ha rendszeresen nem javítja ugyanazt, valamilyen mértékben normatívnak fogadja el a kétes formát. Ez utóbbi jelenséghalmazt tekintem kiindulásnak. A mai magyar nyelvben észlelhető változások főbb területei a következők:

1. A nyelvhasználatnak főként a nyilvános regisztereiben erős tendencia mutatkozik a tényállásleírás célpontosságának gyengítésére, a megnyilatkozásokban foglalt proposíciók extenziójának indokolatlan szélesítésével, túláltalánosítás útján. E jelenséghalmazhoz tartoznak az információvesztés esetei az alaktani paradigmák és a szintaktikai szerkezetek használatában, az alábbiak szerint:

- a) Amennyiben a (tag)mondatban az igei állítmányt a tárgytól egynél több bővítmény választja el, az általános (alanyi) és a határozott tárgyas ragozási paradigma ingadozik; általában az általános ragozású alak jelenik meg a normatív megfelelő, határozott tárgyas helyett.
- b) A névelő (determináns) funkcióbeli változásai az egyedi jeltárgyjelölés szerepkörében ragadhatók meg, mégpedig:
 - a határozott névelő rendszeresen használatossá válik személynevek előtt (közelre mutatóban nem megszólító, csak említő, leggyakrabban szerepjelölő utalásban: a Kovács [mint futballjátékos]); ezzel szemben lehetségesen elmarad (emelt presztízs értékű) tulajdonnevek előtt [SzDSz *nem törekszik arra, ...*];
 - a határozatlan névelő általános használatúvá válik a nem alátartozást kifejező mondatokban is (eredeti–normatív: *Olyan, mint egy virágoskert* ↔ informális: *Ez nem egy átütő érv*).

- c) Kötőszói szerepű vonatkozó névmásaink általánosabban azonosító feladatkörben váltak használatossá, és ez teljességgel megváltoztatott egy részrendszert, amint ezt az összehasonlítás világosan mutatja:

eredeti állapot és formális regiszter:

- ami* – általánosító (generikus) visszautalás (tagmondatra is),
- amely* – specifikáló (kvázi-deiktikus) visszautalás (ha a jeltárgy nem személy),
- aki* – specifikáló (kvázi-deiktikus) visszautalás (személyre);

mai állapot a köznapí közlésben:

- ami* – általánosító és specifikáló (kvázi-deiktikus) visszautalás,
- amely* – Ø, esetleges előfordulása csak hiperkorrekt formákban, egyformán *aki* és *ami* helyén,
- aki* – specifikáló (kvázi-deiktikus) visszautalás (személyre, dologra).

- d) A fogalmak logikai osztályainak (hagyományos logikai szakkifejezéssel: *konkrét/absztrakt* és *egyedi/általános*) elkülönítését a magyar nyelvnek az a történeti korszaka, amelyet éppen magunk mögött hagyunk, szabályosan elvégezte, mégpedig alaktani korlátozások segítségével. A változás – embrionális állapotban – részlegesen új paradigmát hordoz. Ezt a névszói egyes/többes szám használatának átalakulása jelzi. Címszószerűen említem a tendencia részleteit:

- Az *absztrakt*_S → *konkrét*_{PL} kategóriaváltás: *filozófiák* 'egynél több egyedi eljárás (l. angol *policy*)', *zenék* 'egynél több zenei mű, darab'.
- a *konkrét*_{PL} → *absztrakt*_S kategóriaváltás: *feltételrendszer* 'egynél több, meghatározatlan számú feltétel'.
- Az *egy*+FŐNÉV+-*k* szerkezet megjelenése a névelőtlen többes számú főnevek helyén, általánosító megjelölésben, határozatlan értelmű terminusként: *egy feltételrendszerek* (között~mentén) '[közelebből meg nem határozott] bizonyos feltételek(től függően)'.

Pásztázzuk végig egybefüggően, madártávlatlalt ezeket az eleddig önmagukban tekintett mozaikjelenségeket. Szavakba foglalva azt, ami szavak nélkül is nyilvánvaló: a felsorolt – mondjuk így – innovációk szorosan összetartoznak. Egymáshoz kapcsolódva a jeltárgyjelölés célpontosságát, azaz specifikus jellegét érintik, teret engedve és szükségét teremtve másodlagos specifikáló formák (így például,

esetleg éppen helyreigazító szerepű, analitikus tartalmú bővítések) megjelenésének az egyébként igényességre törekvő nyelvi kommunikációban. A változások következményei az alaktani paradigmákban nem kevésbé nyilvánvalóak, közülük egyet említek: A kötőszói alkalmazású vonatkozó névmások új rendszerű használata megbontja a szöveg kohézióját, mivel egyes esetekben nem lehet tudni, hogy pl. az *ami* a tagmondat egészére, vagy annak egyik szintaktikai összetevőjére utal (l. *Megbüntette melléfogásáért, ami megbocsáthatatlan volt*). Mindezeket tekintetbe véve, az *ami* és az *aki* az eredeti állapothoz képest más rendszerhelyre kerül.

2. Mai nyelvünket a hangtani összetevőben is erőteljesen ható változások alakítják át, abban az értelemben, hogy a beszéd artikulációjának folyamatszabályozása megváltozott. A tendenciák fő hordozói a lazítási folyamatok. Megértésükhöz a Globális Programozás Elve szolgál kulcsfogalomként, amelyet egyszerűsített formában így definiálhatunk: Köznapi beszéd (*casual speech*) szóalak nagyságrendű szekvenciáiban az alapul szolgáló fonológiai reprezentációhoz viszonyítva az ejtési alakzat hiányos, illetve részben-rendezett. A következmények az alábbi területeken mutatkoznak: rendszermódosulás az elkülönítő hangtani dimenziók körében, mint amilyen a magánhangzó-rendszerben a rövid/hosszú oppozíció, másfelől a hangsúlyosság fonetikai eszközhasználata; szótagvesztés és tempó-változás a szekvenciaképzésben, és mindezek nyomán a *syllable-timed* → *stress-timed* nyelvtipológiai váltás.

Ha a fentieket tényként vagy tovább vizsgálendő tendenciaként elfogadjuk, elfogadjuk egy új rendszer és a rendszer új leírásának tudományos igényét. Be láthatjuk ezt annak alapján is, hogy a beszélt nyelvi közlés a grammatikán túli komponenseket is magában foglal. Így például azt olvassuk, hogy a szintaktikailag szabályosan a hangsúllyal kiemelt fókusz után a (tag)mondatban további hangsúlyos hely nincs. Köznyelvi spontán beszédben ezzel szemben fölérendelt szabály érvényesül, amely szerint magas hírértékű bővítményre a fókusz úgynevezett irtó-hangsúlya után is hangsúly esik (vö. *És akkor Emerencia végre [FÓKUSZ →] belevette magát a [MAGAS HÍRÉRTÉKET JELZŐ HANGSÚLY →] lila nyoszolyába*).

Minden elhangzó mondat-megnyilatkozás valójában rekurzív függvény. Minden elhangzó mondat-megnyilatkozás komplex hullámformájának mintegy Fourier-sorokba történő visszafejtésével eljutunk egy vagy több, eredetileg normatív szerkezethez. Kutatásuk éppen ezért ugyanolyan fontos, mint azoké a stilizált nyelvi objektumoké, melyeken például a szintaktikai szerkezetek összetevőinek mozgatását illusztráljuk. Itt az ideje, hogy kihasználjuk azokat az új elméleti és módszerbeli lehetőségeket, amelyeket a nyelvtudomány utóbbi évtizedeinek fejleményei kínálnak nekünk.

Irodalomjegyzék:

- SZENDE Tamás: A szekvencia időszerkezetének torzulása a köznyelvi beszéd lazítási folyamataiban. *Nyelvtudományi Közlemények* XCI. 1992-93, 3-48.
- SZENDE Tamás: Alapalak és lazítási folyamatok. *Linguistica Series A, Studia et Dissertationes* 22. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1997, 245.
- SZENDE Tamás: A szerkezeti tagolás változása a mai magyar beszédközlésben. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. JGyF Kiadványa, Szeged, 1998, 27-30.
- SZENDE Tamás: A szótag a köznapi beszéd lazítási folyamataiban és a történeti változás tükrében. In: Kassai Ilona (szerk.): *Szótagfogalom – szótagrealizációk*. Budapest, 1999, 63-83.



A NYELVSZEREPEZÉSEK

INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

Dr. Kocsis Zoltán

Dr. Kocsis Zoltán

Dr. Kocsis Zoltán

Dr. Kocsis Zoltán