MC
139.455

MANYE
Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

A NYELV NEVELŐ SZEREPE

A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
előadásainak válogatott gyűjteménye

Szerkesztette:
Fóris Ágota
Kárpáti Eszter
Szűcs Tibor



Lingua Franca Csoport
Pécs, 2002

A NYELV NEVELŐ SZEREPE



MANYE
Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

A NYELV NEVELŐ SZEREPE

A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye

Szerkesztők:
FÓRIS ÁGOTA – KÁRPÁTI ESZTER – SZŰCS TIBOR

Felelős szerkesztő:
SZŰCS TIBOR

Lingua Franca Csoport
Pécs, 2002

Szakmai lektorok:
KLAUDY KINGA
STURCZ ZOLTÁN

Nyelvi lektorok:
KNIPF ERZSÉBET
ANDREW C. ROUSE

A kötet támogatói:
Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Pécsi Tudományegyetem

ISBN 963 641 873 X

Technikai szerkesztő: Balogh Kata
Szerkesztői munkatárs: Nagy Ágnes
Borítóterv: Szűcs Márton
Sokszorosítás: az AGORA Ipari, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft. nyomdájában (Pécs).
Felelős vezető: dr. Kisvári András

MC 139.455
SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR
2002

TARTALOM

Előszó 5

A NYITÓ PLENÁRIS ÜLÉS ELŐADÁSAI

GUIORA, ALEXANDER Z.: A nyelvtudomány – a jövő kihívásai 11
PÉNTEK JÁNOS: Nyelv és ethosz 18

SZEKCIÓK

Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat

ARADI ANDRÁS: Kommunikációs ismeretek oktatása mérnökhallgatóknak 26
CZ. FARKAS MÁRIA: Adalékok a két világháború közötti francia–magyar kulturális kapcsolatokhoz 32
DÉVÉNYI MÁRTA: Az alacsony és magas kontextusú interperszonális kommunikáció következményei a nemzetközi üzleti tárgyalásokon 37
FALKNÉ BÁNÓ KLÁRA: Az interkulturális kommunikáció nyelvi és kulturális aspektusai 41
GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA: Európai stúdiumok a hazai közoktatás gyakorlatában 1. és 9. osztályban 47
HAVAS LÁSZLÓNÉ: A latin és a görög nyelv interkommunikációs és interkulturális szerepe a tudományok és a modern nyelvek oktatásában 53
ÓDOR LÁSZLÓ: Az új európai politika kialakulása, filozófiai és történelmi háttere - egy új fogalmi világ – csatlakozásunk szemszögéből nézve 59
PÓLA PÉTER: Önkormányzatok nyelvi infrastruktúrája 65
SOMOGYVÁRI MÁRTA: Az idegenség mint stratégia 71
SÜMEGINÉ DOBRAI KATALIN: A kommunikáció szerepe a nemzetközivé váló szervezetek tanulási folyamatában 77
SZILI KATALIN: A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban 83
TÓTH HAJNALKA: Szardínia mint nyelvi sziget. A szárd nyelv és irodalom története az 1997. október 15-i regionális törvény tükrében 91

Szociolingvisztika

ABLONCZYNÉ DR. MIHÁLYKA LÍVIA: Társadalom–gazdaság–nyelv, avagy a mai olasz írott nyelv változásai 98
ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA: Az értékelés beszédaktusa a tanítási órán 104
BESÍR ANNA: Az elbeszélés és a naplóírás mint az önmegvalósítás egyik lehetséges eszköze a népi kultúrában 111
BÓDI ZOLTÁN: A magyar internetezők körében végzett kvantitatív, on-line szociolingvisztikai vizsgálat eredményeiből 117
CSIKÓS GABRIELLA: Az üzleti kommunikáció sikerének tényezői 129
DOMONKOSI ÁGNES: A megszólítási és kapcsolattartási formák választásának konfliktushelyzetei 135

DRESCHER J. ATTILA: Idegennyelvtudás – anyanyelv nélkül? 140
GÉRÓ GYÖRGYI: Idegennyelvtudás és idegen nyelvekkel szembeni attitűdök magyar egyetemi hallgatók körében 142
GOLUBEVA IRINA: Spanglish és ami mögötte van 148
MALKOVITS ZSUZSANNA: A magyarországi börtönszleng mai helyzete 155
OLÁH ÖRSI TIBOR: Kommunikációs tér – nyelvi deficit. A nyelvi hátrány ma; a kérdések lehetséges felvázolása 161
OSVÁTH GÁBOR: Európai kölcsönszók a kínaiban, koreaiban és japánban 167
SZÉKÁCS ANNA: Nyelvi változások és ezek társadalmi okai a mai japán nyelvben 173
SZÓKA BERNADETT: Egymásról négy nyelven 181
TÓTH SZERGEJ: Nyelvi hamisítások 188
WALLENDUMS TÜNDE: A nyelviskolák hirdetéseinek jellegzetességeiről, a nyelvi reklámokról 195

Pszicholingvisztika

ANDOR JÓZSEF: Keretismereten alapuló nómenek fogalmi és argumentum státusának lexikális szemantikai-pragmatikai vizsgálata pszicholingvisztikai teszteléssel pszicholingvisztikai teszteléssel 200
B. FEJES KATALIN: Multimedialitás és szövegalkotás 209
BÉKÉSI IMRE: A jelentésszerkezet propozicionális szinteződése 216
BENCZIK VILMOS: Szóbeliség az írásbeliségben. A szépirodalom mint a nyelv érzéki és fogalmi dimenziója közötti harmónia forrása 220
DEMETER ÉVA: Zavarok az orvos–beteg interakciók során 227
KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA: Férfiak és nők: Mentális lexikon és fogalmi tipizálás 233
KOVÁCS ÉVA: A távoktatásban résztvevő tanulók és oktatók hatékony munkáját elősegítő néhány pszichológiai aspektus áttekintése 241
MIKOLÁNÉ MÉRAI GYÖRGYI: A szavak jelentésének közvetítése 250
SIMON ORSOLYA: Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói 260
SZÉPE JUDIT: Szekvenciaszervezési stratégiák a hangsorépítés devianciái mögött: fonotaktikai sajátosságok a nyelvbotlás jelenségeiben 269

Alkalmazott szövegnyelvészet

AJTAY-HORVÁTH MAGDA: Tankönyvszövegek szövegpragmatikai megközelítésben 275
BARTHA MAGDOLNA: Az olvasói elvárás és a szöveg közötti konvergencia/divergencia 281
FELDNÉ KNAPP ILONA: Az idegennyelv-oktatásban használt szövegek rendszerezése szövegtípus jegyek alapján 289
FERENCZY JUDIT: A média szövegszerűsége 294
KÁRPÁTI ESZTER: A szövegvizsgálat egy lehetséges iránya 300
KUKORELLI SÁNDORNÉ: Vagheit und Mehrdeutigkeit in den technischen Texten 308
SZENDE TAMÁS: Elemzés és újraelemzés: alapszerkezetek áthallásai redukált formákban 315
SZILÁGYI ILDIKÓ: Francia szabadversek szintaktikai elemzésének lehetőségei 318
TOKAJI ILDIKÓ: A térkép mint nyelv – grafokommunikáció 323

Nyelvművelés és stilisztika

BENCZE LÓRÁNT: „Koiné" és „koiné". A köznyelv és a szent nyelv néhány kérdése a 21. század elején 329
HUSZÁR ÁGNES: Nyelvbotlások: A tipizálás nehézségei 333
NAGY ERZSÉBET: A binaritás stilisztikai modellje a XIV-XV. századi orosz hagiográfiában 338
SZABÓ ZOLTÁN: Összehasonlító stilisztika és fordítástudomány 344

A szaknyelvek és oktatásuk

ANTÓNI JUDIT: Néhány gondolat a szaknyelvek által közölt tartalmak hozzáférhetőségéről – nyelvi szempontból 349
BAJKÓ ISTVÁN ZSIGMOND: „Árulkodó" kulcsszavak a német és a magyar szlogenekben 355
BECKI JÁNOS MIKLÓS – BOLDIZSÁR BOGLÁRKA: Vallási szövegek egy jellemző vonása 363
FEKETÉNÉ SILYE MAGDOLNA: Nyelvoktatás / szaknyelvoktatás a gazdasági és társadalmi globalizáció tükrében 369
FORGÁCS ERZSÉBET: Über den Unterricht der deutschen linguistischen Fachterminologie 376
GÁL PÉTER: A szókincskutatások tükröződése egy szaknyelvi szótárban 383
HEGEDŰS ANITA: Retorikai jellemzők összehasonlítása orvostudományi műfajokban 390
KEFFNÉ PASZTELYÁK ADRIENNE: A pragmatikai kompetencia kialakításának feladatai a repülési szaknyelv oktatása során 395
KÓPASZ FILOMÉLA: „Egyetemes történelem német nyelven" – egy interdiszciplináris projekt a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán 400
PELLES TAMÁS: Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar–olasz két tanítási nyelvű tagozatán 406
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Szaknyelvhasználat és szaknyelvi vizsgafeladatok 412
TOMPOS ANIKÓ: Short reports across disciplines 419
WARTA VILMOS: Hedging and Modality in Medical Case Report Discussions 425
ZANK ILDIKÓ: Adaptation of a Research Article to a Different Discourse: a Comparative Analysis of Two Texts 430

Fordítás, tolmácsolás

BARICS ERNŐ: A rendszerváltozással összefüggő szókincsváltozások 438
CS. JÓNÁS ERZSÉBET: A humán informatika nyelve mint fordításszemantikai kihívás 442
DÉKÁNY EDIT: Nyelvi-stilisztikai forrásnyelv-specifikus kifejezőeszközök a fordításban 450
GÁLOSI ADRIENNE: Fordítás és kultúraköziség, avagy a fordító rossz ember nem lehet 458
HELTAI PÁL: Magyar–angol fordítástechnika 464
JANKOVICS MÁRIA: Diáknyelv az ezredfordulón (orosz–magyar vonatkozások) 470
JOÓ ETELKA: Kogníció és fordítás 476
KLAUDY KINGA: A fordítási univerzálékról (különös tekintettel az egyszerűsítésre) 481
PÁPAI VILMA: A fordítási univerzálék: az explicitáció 486
PÓLAY VERONIKA: Zárójeles reáliák fordítása 494
POLLMANN TERÉZ: A szinonima-választás dilemmája a fordításban 498

SALÁNKI ÁGNES: A fordítástechnika oktatásának tapasztalatairól 505
SIMIGNÉ FENYŐ SAROLTA: A fordítás nevelő szerepe Izraelben 512

Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben

ALBERTI GÁBOR – MEDVE ANNA: Láttatni a láthatatlant; az üres kategóriák szerepe a grammatikában és a grammatikaoktatásban 517
BÓK SZILVIA: Beszédfejlődési vizsgálatok kisgyermekek körében 528
FRALLER ILDIKÓ: Helyesírást fonémahallással? Speciális, a diszlexiásokéhoz hasonló helyesírási rendellenességekkel küszködő gyerekeknél fellépő jellegzetes hibák, a lehetséges okok és a javítás módszere 541
GALGÓCZI LÁSZLÓ: Anyanyelvi nevelés egy természetes rendszerben 552
SÁRDI EDIT: A tanulás tanítása és tanulása az anyanyelv-tanítási programokban 557
VÁRY ÁGNES: Nyelv és integráció (Hallássérült tanulóink anyanyelvi felkészítése a középiskolai integráció előtt) 564

Előszó

nevel
[XV. sz. e. f. BécsiK., NySz., de l. *növel* is a *nő, nől* ige a.]
a *nő* ige szárm.-a, a *növel* alakv.-a, a r. nyelvben a *nevel*-nek volt 'növel' jel.-e is.
(Bárczi Géza: Magyar szófejtő szótár. Egyetemi Nyomda, Bp. 1941)

A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17-19.) előadásainak válogatott gyűjteményét tartja kezében az Olvasó. A pécsi kongresszus rendezői – az új évszázad, sőt egy új évezred elején, a Nyelvek Európai Évében – időszerűnek tartották, hogy az előadások és a szakmai beszélgetések keretében – a társadalmi-gazdasági és információs kihívások előző témaköreit követően, valamint a kognitív fordulat jegyében – ezúttal különös figyelmet szenteljenek *a nyelv nevelő szerepe* kérdéskörének.

A plenáris előadások esetében a teljes elhangzott szöveget (az angol nyelvű előadáshoz a magyar változatot), a szekciók körében pedig a megtartott előadások írott változatát közöljük.

Általában a kongresszus vezérgondolatához szorosabban kapcsolódó és szélesebb érdeklődésre számot tartó előadások írott változatát tartalmazza ez a gyűjteményes kötet, amely azonban korántsem öleli fel az összes szekció anyagát, ugyanis számos témakörben kínálkozott egyéb megfelelő publikációs fórum, így tehát – a közelmúlt jól bevált gyakorlatát követve – egyes szekciók előadásainak gyűjteménye kötetünk holdudvarában külön keretben jelenik meg.

A központi kongresszusi kötetből hiányzó szekciók az alábbi kiadóknál, illetve az alábbi sorozatok különszámaként – mint gyűjtőkötetünket kísérő kiadványokban – kaptak helyet:

Nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban:
Szak Kiadó Kft. (szerk.: Kis Ádám, Budapest)
Nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok
Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek, 2. (szerk.: Drescher J. Attila, Szekszárd)
Két- és többnyelvűség
Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek, 2. (szerk.: Drescher J. Attila, Szekszárd)
Lexikográfia
Tinta Könyvkiadó (szerk.: Fóris Ágota – Kiss Gábor, Budapest)
Kontrasztív nyelvészet
Colloquia Contrastiva (szerk.: Pusztay János, Szombathely)
Nyelvpedagógia I-II.
Iskolakultúra (szerk.: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor. Sorozatszerk.: Géczi János)
Magyar mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás határainkon túl
Hungarológiai Évkönyv 3. (szerk.: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor, Pécs)

Köszönettel tartozunk tehát az említett szekciók gondozóinak (kiadóinak, illetve szerkesztőinek), hogy vállalkoztak e szakterületek elkülönített és ezáltal szakmailag is bizonyára jobban kezelhető kiadására, s így áttekinthetőbbé vált központi kötetünk tehermentesítéséhez is jócskán hozzájárultak.

Ezúton is köszönetet mondunk továbbá a kötet (pontosabban a teljes kongresszusi anyag) szakmai és nyelvi lektorainak, akik – munkánkat is megkönnyítve – mindent megtettek azért, hogy válogatott gyűjteményünk tartalmasan színvonalas legyen, s formai tekintetben is megfeleljen a szakmai elvárásoknak. Ha egyes írások esetében mégis az tapasztalható, hogy néha kompromisszumot kellett kötnünk, azért tettük, mert nem akartunk egyébként ötletgazdag vagy gondolatébresztő előadások közléséről lemondani.

Pécsett, 2002 márciusában

A szerkesztők

A NYITÓ PLENÁRIS ÜLÉS ELŐADÁSAI

ALEXANDER Z. GUIORA
Haifai Egyetem

A nyelvtudomány – a jövő kihívásai*

Képzeljünk el egy juhászt, amint hazatér a legelőről, miután portyázó oroszlánok megölték nyájának néhány állatát. Be kell számolnia a veszteségekről. Elmeséli, hogy az oroszlánok irtózatos pusztítást végeztek a nyájban, és öt juhot elhurcoltak! A gazda ezután megszámolja a juhokat, és észreveszi, hogy öt hiányzik. Most képzeljük el, hogy juhászunk süketnéma. Széles gesztusokkal eljátssza az oroszlánok pusztító támadásának történetét, és öt ujjának felmutatásával jelzi, hogy öt juh hiányzik. Most pedig képzeljünk el még egy másik juhászt, aki nagyon fél a gazda haragjától az elveszített állatok miatt. Juhászunk elmenekül, és tisztes távolságból a következő üzenetet küldi: "Az oroszlánok öt juhot elhurcoltak." Később, a tábortüzek melegénél az emberek újra és újra elmesélik és eljátsszák a történetet az öt juhról és az oroszlánfalkáról. Idővel különböző változatok jönnek létre. Némelyekben leopárd és egy kölyök szerepel, másokban egy bátor juhász, aki legyőzte a félelmetes ragadozót. Csak a juhász által távolról küldött üzenet marad mindig ugyanaz. *Az emlékezet rögzítése kitörölhetetlen és újra előhívható formában – ellentétben a mitológiával – történelmet hozott létre.*

A technológiai fejlődés jelentős mértékben tökéletesítette az ilyen beszámolókat. A történetmondó hangja tetszés szerint rögzíthető és reprodukálható. A némajátékot felváltották a megmaradó képek, először álló-, majd mozgóképek, amelyek szabadon előhívhatóak. Az üzenet azonban nem tökéletesedett, az maga is tökéletes.

A történelemtudat kialakulásának előfeltétele, hogy rendelkezzünk olyan eszközökkel, amelyeknek segítségével az egyéni és a kollektív emlékezet tartalmát rögzíteni tudjuk. Három modalitás létezik ma e célra: az egyik kép alapú, a másik hang alapú, a harmadik pedig szimbólum alapú. Az első kettő konkrét reprezentáció, míg a harmadik (és csakis a harmadik) absztrakt reprezentáció. Az intelligens lét – mind törzsfejlődési, mind pedig lételméleti értelemben – a szimbolikus reprezentáció képességét jelenti; a belső reprezentáció képességét, amikor a reprezentált tárgy nincs jelen; a beszéd folyamatának és magának a gondolkodás folyamatának egyfajta belső reprezentációját, egy metanyelv birtoklását.

A nyelvtudománynak mint az emberi viselkedéstudományok egyik fő területének végtelenül sok változással kell számolnia mind a felmerülő kérdések, mind pedig az arra adandó válaszok tekintetében. A kérdések az élettudományok, a társadalomtudományok és a humán tudományok határterületén jelentkeznek, és komoly kihívásokat vetnek fel empirikus és az elméleti szinten egyaránt.

A problémák megtévesztően egyszerűek: milyen kérdéseket tegyünk fel, hol keressük a válaszokat, és hogyan közvetítsük a kutatás eredményeit.

A szaktudományos kultúrában, mely korunk fémjele, a tudományágak létrehozása, meghatározása és újradefiniálása úgy történik, hogy pontosan kijelöljük és koherensnek tekintjük megfigyeléseinket, majd tanulmányozásukhoz egy sajátos módszertant alkalmazunk. Időnként azonban e hagyomány tagadhatatlan előnyeit gyengíti a kizárólagosság és merevség, amelyet a hagyomány előír, és ez az adott tudományterület egyre növekvő elszigeteltségéhez vezet, az alternatív lehetőségek és a nem kanonikus módszerek elutasításával veszélyeztetve annak intellektuális életerejét. Nagy bátorságot kíván meg a kutatóktól – és minél fiatalabbak, annál nagyobb a kockázat saját karrierjük szempontjából –, hogy kitörjenek ebből a bevett és konszenzus alapján érvényesnek tekintett sablonból, hogy elfogadják más tudományterületek nézőpontjait is, hogy a tapasztalás más tartományaiból kölcsönvett módszerekkel is kísérletezzenek. Ám pontosan ők azok a férfiak és nők, akik változásokat hozhatnak a módszertanok és a diszciplináris határok területén, és a változások közvetítőjének szerepében ők maguk is jelentős mértékben hozzájárulhatnak a tudományos fejlődéshez.

Ugyanígy van ez a nyelvtudomány esetében is. Annak felismerése, hogy a nyelv több, mint beszélt szöveg, több, mint puszta kommunikáció, hogy a nyelv viselkedés, a kultúra formálója és meghatározója, a csoport és az egyéni identitás hordozója és alakítója, végül is biológiailag meghatározott, és ez a biológiai alap mindinkább új és izgalmas módszerek segítségével megismerhetővé válik, tehát mindezek felismerése jelentősen megváltoztatta eme alapvető tudományterület tanulmányozását. Nem csupán egy új fogalmi referencia-keret átvétele (először a társadalomtudományokból, majd a viselkedéstudományokból, s végül nemrégiben az idegtudományokból), hanem ezek ismeretelméleti és módszertani hagyományának elfogadása új és izgalmas fejezetet nyitott abban az irányban, hogy megértsük, milyen szerepet játszik a nyelv az emberi fejlődésben és az emberi természet alakításában. Ez az egymást megtermékenyítő hatás mindkét irányban végbemegy. Ahogyan a nyelvtudományt gazdagították a más tudományágakból kölcsönzött nézőpontok, az emberi természet tanulmányozásával foglalkozó más tudományágakat is hasonlóképpen gazdagabbá tették a nyelvészeti vizsgálódások során szerzett eredmények és meglátások.

A legnagyobb kihívás véleményem szerint tehát az, hogy miként fogalmazzuk újra vagy finomítsuk azt, hogy mit értünk nyelven és tanuláson. Minden közül ez most a legalapvetőbb teendőnk.

1998 decemberében a *Language Learning* c. folyóirat (részemről nagy megtiszteltetés, hogy munkatársa lehetek) jubileumi szimpóziumot tartott, hogy megemlékezzék fennállásának ötvenedik évfordulójáról. A tanácskozás célja az volt, hogy rekonstruáljuk az alkalmazott nyelvészet által megtett fél évszázados utat, végiggondoljuk, mit értünk el az ötven év alatt ezen a területen, és mit hozhat a jövő a tudományterület számára. Felkértünk néhány különböző nemzetiségű, kiváló tudóst, hogy osszák meg velünk, szerintük melyek azok a legfontosabb problémák, amelyekkel a széles értelemben vett nyelvtudománynak szembe kell néznie a kutatásban és az elméletalkotásban. Úgy véltük, hogy véleményük mérce lehet annak megállapításában, hogy milyen eredményeket értünk el a múltban, és milyen irányokban kell továbbmennünk a jövőben.[1] Mai hozzászólásomban ezekből az elgondolásokból szeretnék meríteni, kiszínezve őket – ha úgy tetszik – saját személyes előítéleteimmel. Ha már személyes előítéleteket említek, talán itt van a helye egy személyes megjegyzésnek és egy előzetes figyelmeztetésnek is.

Ahogyan talán Önök is tudják, képzettségem és foglalkozásom szerint pszichológus vagyok. A nyelvtudomány területén csupán vendég vagyok, valójában olyan szerepet töltök be, mely nem összeegyeztethetetlen eredeti identitásommal és képzettségemmel: pszicho-terapeutaként dolgozom. Ebben a pozícióban, ám nem ebből a pozícióból adódóan olyan ideális távolságból tudom szemlélni a dolgokat, mely képessé tesz a problémák határozott, intuitív megértésére, s amely ugyanakkor sohasem veszélyezteti a reflektív kognitív képességek részlehajlástól mentes és kritikus alkalmazását.

Az is igaz, hogy amikor csak nyelvészettel foglalkozó hallgatósághoz beszélek (s az utóbbi harminc évben hallgatóságom legtöbbször nyelvtudósokból állt), kötelességemnek érzem, hogy megmagyarázzam magam, hogy – mondhatni – „apologia pro vita sua"-t kínáljak hallgatóságomnak. Ki vagyok én, és honnan veszem a bátorságot én, a nem nyelvész, hogy egyáltalán bármit is mondjak a nyelvről; hogy mentegetőzzem még azért a felvetésért is, hogy valami érdemlegeset tudok mondani, amit a nyelvészek korábban még nem hallottak volna.

Ma ezt nem fogom megtenni. Ugyancsak megpróbálok ellenállni annak a kísértésnek is, hogy személyes intellektuális utamnak bemutatásával terheljem Önöket. Ehelyett megpróbálom kifejteni érveimet a tudományközi kutatás és módszertan heurisztikus értékének támogatására.

Mielőtt a nyelvtudományra térnék, hadd osszam meg Önökkel, mi történik nézetem szerint ma a pszichológiában. Fontosak ezek az áramlatok és irányok, mert relevánsak a nyelvészeti kutatás számára is.

Mérhetetlen változásoknak vagyunk ma' tanúi, amikor az élet eredetéről és fejlődéséről alkotott ismereteinket vesszük számba. A legújabb törekvések az élettudományok legösszetettebb kérdéskörét veszik célba: miként jutunk el sejtek és áramkörök együtteséből egy olyan organizmushoz, amely tud, tanul és – az emberi lények esetében – nyelvet használ, következtetésekre jut, érzelmekkel rendelkezik, s tudatában van e folyamatoknak.

Ezek a kérdések – miként már említettem – az élettudományok, a társadalomtudományok és a humán tudományok határterületén jelentkeznek, és komoly kihívásokat vetnek fel empirikus és elméleti szinten egyaránt. Új stratégiákra és kísérleti paradigmákra van szükség a problémák tanulmányozásához. A neurobiológiai működés olyannyira összetett, hogy csak nagyon kifinomult modellálási stratégiákkal tudjuk összegyűjteni a szükséges információkat és megalapozni a konkrét előrejelzéseket. Az absztrakció és az információk alkalmazása szisztematikus megközelítéseket, új számítógépes stratégiákat igényel, és az ezekből a megközelítésekből származó új elképzelések új eszközöket igényelnek majd a felmerülő kérdések megválaszolásához, hogy a redukcionizmustól eljussunk a komplexitáshoz.

Amit eddig elértünk az elméletalkotásban és a kísérleti paradigmák kialakításában – beleértve a példa nélküli fejlődést a képalkotási technikák és a számítástechnikai lehetőségek területén –, valódi reménnyel kecsegtet, hogy a jövőben komoly áttörést érhetünk el az emberi viselkedés megértésében. Más szóval: most először van igazán lehetőségünk arra, hogy közvetlen kapcsolatba hozzuk a megfigyelhető viselkedést és annak neurobiológiai szubsztrátumát, és ily módon elsőrendű magyarázatot adjunk e jelenségekre. Valódi forradalom ez, és arról szól, hogy miként gondolkozunk, milyen fogalmakat alkotunk arról az összetett problémáról, amit emberi létnek nevezünk.

Közelebb a hazai vizekhez: az utóbbi mintegy negyven évet a nyelvtudományban – ahogyan Upshur helyesen rámutatott – a Noam Chomsky által az ötvenes években bevezetett transzformációs generatív nyelvtan uralta. Nick Ellis felvetette, hogy ez az elmélet hasznos életének végéhez ért, ami a nyelvhasználat, a nyelvtanulás, a nyelvi értékelés és a nyelvi változás problémáit illeti. Ellis véleménye szerint a transzformációs generatív nyelvtannak (TGNy) egyszerűen nincs adekvát módszere a tudományterület problémáinak megközelítéséhez, például a nyelv és a tapasztalás közötti kapcsolat problematikájához.

Nick Ellis további meggyőző érvet is felhoz, nevezetesen azt, hogy a nyelvi reprezentációk az agy és a társadalom között meglévő minden egyes szint interakciójából bontakoznak ki. Egyszerű tanulási mechanizmusok, melyek az emberi észlelés, motoros cselekvés és kogníció rendszereiben és a rendszerek között keresztülkasul működnek, amikor a társadalmi környezetben nyelvi adatokkal szembesülnek, elégségesek ahhoz, hogy összetett nyelvi reprezentációk jöjjenek létre. E nézet szerint a konnekcionizmus számítástechnikai eszközöket kínál arra, hogy megmutassa, miként jönnek létre emergens, a rendszer természetéből kibontakozó tulajdonságok. A későbbiekben még visszatérek ezekhez a számítástechnikai eszközökhöz.

Minden beszámolóban uralkodó témaként szerepel – miként Alister Cumming is számot ad erről – az alkalmazott nyelvészet egyre szélesedő kapcsolódása a rokon diszciplínákhoz. Az alkalmazott nyelvészet fokozatosan eltávolodott a korábban szinte kizárólagos nyelvpedagógiától, és közelített egy sokkal tágabban értelmezett alkalmazott nyelvészethez, mely olyan témákra összpontosít, mint a második nyelvelsajátítás, a nyelvi feldolgozás pszichológiája, a kétnyelvűség természete, a társadalmi és oktatási-nevelési politika. Végül, de nem utolsósorban fel kell vennünk erre a listára azt a most kibontakozó új és ígéretes interakciót is, amely a kognitív pszichológia, az idegtudományok és a számítástechnikai modellek között játszódik le, valamint azt, hogy ez mennyire releváns a nyelvtudomány számára.

A felhívásnak tehát, hogy a nyelvtudományi kutatás interdiszciplináris jellegét tovább kell erősítenünk, hangosnak és világosnak kell lennie. Hogy megértsük a nyelvet – ahogyan erre Ungerer és Schmid rámutatott[2] –, meg kell értenünk, hogy a nyelv miként van lehorgonyozva tapasztalatainkban és megtestesülésünkben. Végső soron minden, amit az emberiség tud és tesz, más ismeretekhez és cselekvésekhez kapcsolódik, valamilyen értelmes módon azokon keresztül szerveződik, és mindenre, amit észlel, hatással van észlelési apparátusa és perceptuális története. Végső soron minden össze van kapcsolva egymással, az emberi viselkedés egységes, a nyelv pedig ennek megkoronázása, kulcs titkainak felfedezéséhez.

Évekkel ezelőtt felhívtam a figyelmet arra a különleges és alapvető szerepre, amelyet a nyelv (akár beszélt, akár írott formájában) játszik ennek a csodálatos szerkezetnek, az emberi elmének totális hálózatában. Felvetettem, hogy a nyelv egy manifesztációja, ugyanakkor motorja is annak az összetett, sokszínű szerkezetnek, amit személyiségnek nevezünk. Rámutattam, hogy az anyanyelv a pszichológiai és kulturális esszencia átvitelének elsődleges eszköze, egy mindig jelen lévő megtestesülése az önreprezentációnak, amely magában foglalja világképünket és saját magunkat, és egy nemzeti-kulturális episztemológiát hordoz. Röviden fogalmazva azt vetettem fel, hogy a nyelvet tekintsük egy pszichológiai folyamatnak, mely más pszichológiai folyamatokkal (legyenek ezek stabilak vagy csupán átmenetiek) összefonódva, azokkal interakcióban és

folyamatos fejlődésben befolyásolja, megváltoztatja és meghatározza azt a végső mátrix mintázatot, amelyet viselkedésnek nevezünk.

Semmit, amit eddig mondtam, nem szabad úgy értelmezni, mint ami bármit is levonna az alkalmazott nyelvészet történelmi elkötelezettségének fontosságából, ti. az idegennyelv-tanítás iránt. Az idegen nyelvek tanulása – nem is beszélve azok tökéletes megtanulásáról – igen nehéz feladat kognitív értelemben, és még inkább az affektív értelemben.

Ugyanakkor fölvetem, ahogyan a múltban is emellett érveltem, hogy az anyanyelv elsajátítását és az idegennyelv-tanulást nem szabad két egymástól független rendszernek tekintenünk, hanem inkább egyetlen alapvető kognitív-affektív séma egymást kiegészítő aspektusainak, amelyek különböző módon lépnek interakcióba és ellentmondásba egymással. Sőt, ha rávilágítunk azokra a pszichológiai folyamatokra, amelyek az egyiket befolyásolják, kölcsönösen többet tudunk meg a másikról is. Olyan pszichológiai folyamat ez, amelyet néha kissé pontatlanul a személyiséggel azonosítunk.

Az évek során számtalanszor kifejtettem, hogy „a nyelv és a beszéd különleges kombinációban egyesít intra-és interperszonális paramétereket, az információfeldolgozás kognitív és affektív aspektusait, és a személyiség teljességét mutatja meg", s ugyanakkor az érme másik oldalát is felmutattam, amikor fölvetettem, hogy „a nyelvi szerkezetek hatást gyakorolnak a személyiség fejlődésére és a szilárd személyiségjegyek kialakulására".[3] Másképpen fogalmazva: az anyanyelv az önreprezentáció igen hatékony dimenziója: az identitás egyik „létfontosságú érdekköre", amely elválaszt bennünket másoktól, megerősíti egyediségünket, ugyanakkor meg is alapozza hovatartozásunkat „az identitás nagyobb érdekköreiben: a családban, a régióban, a nemzetben, a kultúrában." Az ezt kiegészítő érvelés természetesen az, hogy ha mindez igaz, akkor annak is igaznak kell lennie, hogy egy másik nyelvvel és annak szerkezeteivel való találkozás kihívást jelent az anyanyelv és annak *pszichológiai korrelátumai* számára azzal, hogy alternatív utakat kínál belső és külső világunk leírására, felfogására és talán megtapasztalására is.

A két egymást kiegészítő állítás tehát a következő: (1) az anyanyelv – beágyazva a teljes személyiség szerveződésébe – egyszerre modellként és akadályként szolgál az idegennyelv-tanulás számára; és (2) az idegennyelv-tanulás viszontagságai másfelől rávilágítanak arra, hogy hol van a helye az anyanyelvnek az átfogó kognitív-affektív sémában, és arra, ahogyan ez az egyének egyedi személyiségének szerveződésében manifesztálódik.

Az anyanyelv messzire ható ereje – ahogyan ezt korábbi, a nemekkel és a múlt idővel foglalkozó kutatásaink megmutatták[4] – arra emlékeztet bennünket, hogy egy új nyelv megtanulása alapvetően egy elbizonytalanító pszichológiai vállalkozás, amelyet nem jellemeznek adekvát módon az olyan fogalmak, mint a „motiváció", az „attitűd", vagy akár az „affektív változók" (egy olyan fogalom, amelyet néhány éve magam vezettem be). Egy új nyelv megtanulása nem csupán valamilyen kognitív váltást kíván meg a nyelvtanulótól a szókincs, a nyelvtan és a mondattan tekintetében, hanem valami ennél sokkal nehezebbet: az információ újrakategorizálását a rendelkezésre álló és kötelező érvényű nyelvi formáknak megfelelően, olyan feladat végrehajtását, amely szükségszerűen oda vezet, hogy új, alternatív módokat kell felépítenie ahhoz, hogy le tudja írni, meg tudja fogalmazni, s végül meg tudja tapasztalni a benne és a körülötte lévő világot. És itt van az a pont, ahol megláthatjuk, milyen hatalmas szerepet játszik az

anyanyelv pszichológiai integritásunk megtartásában azzal, hogy segít megvédeni bennünket a nyelvi *én*ünk áthatolhatatlanságára irányuló minden kísérlet ellen. És itt van az a pont, ahol a pszichológiai védekező rendszerek és azok rugalmasságának egyéni különbségei egy olyan képességben (vagy akár tudatos, akár tudattalan hajlandóságban) tükröződnek, mely vállalkozik a váltásra, mer újrakategorizálni, s meg tud birkózni a rákövetkező újrafogalmazással és újratapasztalással, elfogadja az „alternatív hipotézist", és nem fél attól, hogy közben elveszíti pszichológiai integritását, amelyet az anyanyelv olyan hatásosan képes rögzíteni.

Sokan dolgoztak keményen az alkalmazott nyelvészet területén az elmúlt évtizedekben, és nagyon sok hasznos munkát végeztek el a nyelvpedagógiában is. Ám sokkal többet kell a jövőben még tenni, hogy teljes mértékben megvilágítsuk a tanuló szerepét a folyamatban, kultúrákon és feltételeken belül és azok között is, miközben hasznosítanunk kell a társtudományok eredményeit – a szociológiától kezdve egészen az idegtudományokig.

Lassan a rendelkezésre álló időm végéhez érek, és attól tartok, hogy sokkal több nyitott kérdést hagytam, mint amennyit megválaszoltam. Bizonyos értelemben ez így van rendjén. Hadd próbáljam meg most összefoglalni álláspontomat arról, hogy mit tekintek én a nyelvtudomány legfőbb kihívásának az elkövetkezendő évtizedben.

Ellentétben azokkal a nézetekkel, amelyeket talán néhány kollégám kifejtett, én nem tartom gyümölcsözőnek azt a megoldást, hogy konkrét kérdéseket, dilemmákat, ha tetszik, témákat válogassunk ki, és ezeket prioritási sorrendbe állítsuk a kutatás számára. Hogy az egyik fontosabb, időszerűbb, mint a másik, és így tovább. Mai mondandóm lényegileg egy koherens és heurisztikus *kutatási stratégia és a konvergáló módszertanok* fontossága mellett érvelt. Egy olyan kutatási stratégia mellett, amely minden tudományterületen és a nyelvtudomány minden kérdésére alkalmazható. Ez a megközelítés interdiszciplináris és integratív, s a tudományterület minden erőfeszítését azon átfogó vállalkozás szerves részének tekinti, amely az emberi lét rejtelmeit igyekszik felfedni.

Befejezésül hadd kockáztassak meg egy vallomásnak beillő megjegyzést.

A legtöbb pszichológiai kutatás hajtóereje valójában a rácsodálkozás az egyéni különbségekre. Az egyéni változások tanulmányozása váltja ki az általános szabályszerűségek vizsgálatát. Ugyanennek az elvnek kellene érvényesülnie a nyelvtudományban is. Hogy termékeny legyen, a nyelvtudománynak általános törvényszerűségeket kell felfedeznie, és meg kell találnia az egyéni változatok helyét ebben a szabályszerűségben. A nyelvészeti vizsgálódásnak, amely nézetem szerint maga is tudományterületek között zajlik, kultúraközinek és nyelvközinek kell lennie, hogy a nyelvi viselkedés mélyére tudjon hatolni, legyen az egyéni vagy akár kollektív. A kultúraközi és a nyelvközi kutatás tele van módszertani buktatókkal. Az emberi viselkedés kutatója – néha sikeresen, néha kevésbé sikeresen – állandóan a módszertani erkölcstelenség Szküllája és a semmitmondó adatok Kharübdisze között navigál. Ám az alkalmanként felbukkanó eredmények megérik a fáradságot. Az embernek céljaiban ambiciózusnak, megfogalmazásaiban bátornak kell lennie, ám tisztelnie kell a kanonikus módszereket is, s precíznek kell lennie, amikor precizitásra van lehetőség, és mindenekfölött szerénynek kell lennie elvárásaiban.

És végezetül az embernek egészséges gyanakvással kell figyelnie a karizmatikus tudósokat, akiknek érzékük van a nyelvhez. Óvatosan kell fogadni a meggyőző

ékesszólással előadott érvelést. Álljanak meg az adatok a saját lábukon, támogassák meg őket alternatív magyarázatok – a nulla hipotézis valódi értelmében. Hogy Freud parafrázisával éljek: „*Ahol érvek voltak, ott lesz az igazolás*".

Ebben a szellemben mutattam be Önöknek saját kutatásaim termékeit, melyek az emberi természet legcsodálatosabb jellemzőjének, a nyelvnek a jobb megértését szolgálják.

* Az angol nyelvű előadás magyar változatának elkészítésében közreműködött: BOCZ ANDRÁS.

Jegyzetek

---

[1] *Language Learning*, 48:4 (1998)

[2] Ungerer, F. – Schmid, H. J. (1996). *An introduction to cognitive linguistics*. Addison Wesley Longman: Harlow, UK.

[3] Vö. Guiora, A. Z. (1982). „Language, personality and culture: or the Whorfian hypothesis revisted." in: Hines, Mary – Rutherford, William (ed.). *On TESOL* 81, Washington D.C., Tesol, pp. 169-177.

[4] Guiora, A. Z. (1984). „Language and concept formation: a cross-lingual inquiry." *Behavior Science Research*, 18:3, pp. 228-256.

PÉNTEK JÁNOS
Babeş–Bólyai Egyetem, Kolozsvár

Nyelv és ethosz

1. Kutatások, viták és a gyarapodó, néha áttekinthetetlen szakirodalom jelzi, milyen sokféle megközelítése lehetséges a nyelv közösségi mivoltának és társas funkcióinak. A sokirányú érdeklődés rég túljutott azon, hogy csak azt a két fő perspektívát kövesse, amelyet a szociolingvisztika és a nyelvszociológia megkülönböztetése jelez. A domináns szemlélet továbbra is az, amely azt vizsgálja, elemzi – akár elméletileg, akár a konkrét kutatás szintjén –, hogy milyen következményei vannak a nyelvhasználatban a társadalmiságnak (tagolódásnak, társadalmi státusnak és szerepnek, etnikai és nyelvi csoportoknak, egy-, két- vagy többnyelvűségnek stb.), és hogy miképpen érvényesülnek a szabályozásban a hagyományos szokások vagy a kodifikált normák, törvények elvárásai, előírásai vagy éppen tiltásai. Ebbe a megközelítésbe illeszkednek azok a kutatások is, amelyek arra keresnek választ, hogy az adott nyelvi és szociokulturális környezet kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolja-e a nevelést, a belenevelődést a nyelvbe, a társadalom értékrendszerébe.

Könnyebb volna számomra is engedni a kísértésnek, és ezt a mostanában megszokottabb utat követni. Ez azonban óhatatlanul azzal járna, hogy fontos, de többnyire ismert, szinte közhelyszerű tételeket vagy azok kritikáját adjam itt elő, és erre nem szívesen vállalkozom. Azért sem, mert ezzel a kongresszus kiemelt témájának, a nyelv nevelő szerepének egy másféle megközelítéséről kellene lemondanom. Egy olyan megközelítésről, amely véleményem szerint sokkal inkább a lényegre irányul: arra, hogy a nyelv maga a saját belső értékrendszerével, a benne foglalt normákkal miképpen tölti be ezt az alapvető társas funkcióját.

Mi van magában a nyelvben, ami képessé teszi a szabályozó, irányító szerepre? Van-e köze, és hogyan van köze az erkölcsi értékekhez, a moralitáshoz? Hogyan szól az emberhez a nyelv, és ki az, aki a nyelvben, a nyelv által valójában megszólal?

Nem ismeretlenek ezek a kérdések. És az sem, hogy az etika és a filozófia ilyen vonatkozásban előszeretettel hivatkozik a nyelvre, a nyelvészek azonban mintha gyanúsnak, megalapozatlannak vagy metafizikusnak tekintenék a kérdéseket és a lehetséges válaszokat egyaránt.

2. A teljesebb áttekintés igénye nélkül, inkább csak találomra, hadd hivatkozzam mégis két, viszonylag friss szakirodalmi előzményre. Az egyik Egyed Andrásnak egy 1984-ben megjelent pszicholingvisztikai tanulmánya[1], amelyben többek között éppen a nyelv jogi-erkölcsi funkciójának működését vizsgálja, és arra keresi a választ, hogy mint mond a nyelv ebben a tekintetben önmagáról. Példák sorával bizonyítja, hogy több nyelvben (az is lehet, hogy a nyelvek többségében) azok a szavak, igék és főnevek, amelyek denotatív jelentésükben a nyelvre vonatkoznak, 'mond, beszél, szól' stb. jelentésűek, konnotatív használatban a kötelességre, a jogra, törvényre, parancsra

utalnak. Ezek a konnotációk a társadalmisággal, a társadalmi, közösségi élettel, az erkölccsel kapcsolatosak. Említi a lt. *dictum*ot, amelynek a 'mondás, szó' jelentése mellett 'parancs' jelentése is van, a gr. *diké* jelenti azt is, hogy 'jog, igazságosság, bírói ítélet'; a 'beszél, mond, szól' jelentésű lt. *for, fari* származéka, a *fas*, 'isteni törvény, parancs v. jog, kötelesség, szokás; a lt. *nomino* 'nevén szólít, nevez' jelenti azt is: 'feljelent, bevádol'; a hasonló jelentésű ném. *heissen* másodlagosan 'parancsol, utasít'.[2] A 'gondolkodik' alapjelentésű gör. *dikaioo* másodlagos 'bíráskodik, vél, gondol, ítél' jelentése alapján arra a következtetésre jut, hogy a belső beszédnek is hasonló jogi-erkölcsi szerepe van, mint a külsőnek.[3]

A magyarban hasonló jelentésekre utal a *szófogadó, szófogadatlan*, a *szókimondás, szókimondó*, aztán a *mond*, a *szó* és a *szól* olyan állandó szókapcsolatokban, mint: „rosszat *mond* valakire", „valakit valamilyennek *mond*", azaz nyilvánít, „*megmondja* neki a magáét", azaz kertelés nélkül mondja meg a véleményét, vagy: „*megszólta* a szomszédját". Még erőteljesebb ez a jelentésszféra a következőkben: „megtartja a *szavát*", „nem éri *szó* a ház elejét", „nagy *szó*", azaz 'súlyos kijelentés'.[4] Még gazdagabb a jelentéseknek ez a szférája a történeti anyagban. Az *Erdélyi magyar szótörténeti tár*ban a *mond, megmond* igének tíznél is több jelentése jogi-erkölcsi vonatkozású: 'vallomásban állít valamit': hite szerint mond, jót / rosszat mond valaki felől; 'valamilyen vádoló szóval illet valakit': árulónak, étetőnek, gyilkosnak, hamisnak, hitetlennek, lopónak stb. mond; 'valamilyen szóval becsmérel / gyaláz / szidalmaz valakit': cafrangnak, koldusnak stb. mond. A sok tanulságos szöveg közül csak egyet idézek, egy olyan mondatot, amelyet Teleki Jánosné írt fiának, Teleki Mihálynak 1658-ban: „állhatatos beszédű légy, hogy tanuld meg azt hogy a mit egyszer meg mondasz, más szóddal azt arczul ne csapjad, mert te olyan természetet vettél vala elő."

Az, ami a nyelvben van, amit a nyelv kifejez, amit a nyelv mond, a nyelvet beszélő közösség véleménye, és így a beszéd éppúgy szabályozza, irányítja, esetleg korlátozza az egyén viselkedését, mint minden társas kapcsolat vagy társadalmi intézmény. Ennek alapján így summázza következtetéseit Egyed András: „Az elemzés és a nyelvi adatok ... egyaránt azt a tételt erősítik meg, hogy a gondolkodásnak (mint belső beszédnek) és a külső beszédnek egyaránt jogi-erkölcsi jellegű funkciója is van. A tőlük jövő figyelmeztetés, felszólítás, ösztönzés vagy parancs a kisebb-nagyobb közösség képviseletében mint bírói ítélet és parancs, erkölcsi figyelmeztetés is szól az egyénhez: a belső vagy külső kommunikáció vevőjéhez. Ezek alapján mondhatjuk, hogy a „belső" és „külső" beszéd a valósággal való együttműködésre, abba való beleszövődésre egyrészt úgy szólít fel, mint *etikum*, másrészt – ismeret lévén – úgy is, mint *noetikum*."[5]

A szakirodalomban a másik aktuális hivatkozási pont a kognitív szemantika, kiindulásul a kognitív szemantika egyik alapkategóriája, az értékjelentés. Szilágyi N. Sándor a szójelentésnek azt az összetevőjét tekinti értékjelentésnek, amelyben a beszélőközösségnek a jel tárgyához való értékelő viszonyulása fejeződik ki, akár pozitív, akár negatív értelemben.[6] Ez az értékelő viszonyulás a szolidáris értékek vonzása révén tagolja és strukturálja a szókészletet. Az asszociatív kapcsolatok tömbjei előfeltevéseket eredményeznek, elvárások és előítéletek alakulnak ki. Az így kialakuló rendszer expanzív jellegű. Érdemes arra is figyelni, hogy noha az értékjelentés a denotatív jelentésben is megvan, az mégis a metaforikus használatban válik egyértelművé és feltűnővé (a szerző példái: a *virág* és a *patkány*).[7]

Szilágyi elemzése szerint a tágan értelmezett erkölcsi értékek a fent–lent térdimenzió szerint, vertikálisan szerveződnek: fent vannak a pozitívak (*magasztos, fennkölt, feldicsér, felmagasztal*), lent pedig a negatívak (*alantas szándék, lealacsonyodik, mélyre süllyed* stb., igekötős alakokban: *leszid, legorombít, lehülyéz* stb.). A két iránynak megfelelően két közvetítő (ún. mediátor) emeli és süllyeszti az embert: az egyik „a szárny" (*szárnya nő, szárnyát bontogatja, szárnyaló képzelet* stb.), a másik „a lejtő" (*lejtőre kerül, elindult a lejtőn* stb.). Ennek a mozgásnak a két lehetséges végpontja „az ég" és „a föld". Pl. *égig magasztal, egekig dicsér* és *földig aláz; buta, mint a föld* stb.[8]

3. Témánk szempontjából azonban a legtömörebben Bretter György foglalta össze a lényeget *A nyelv és az erkölcs* címmel 1971-ben a *Korunk*ban közreadott számozott posztulátumaiban.[9]

„44. Minden nyelv erkölcsi értékeket rejt magában: az értékek elsajátítása a nyelv elsajátítása.

45. A nyelv elsajátítása vagy a fogalomalkotás, vagy a kész fogalmak szintjén történik.

46. A fogalom alkotásában mindig kialakul a hit, a fogalmak rendszerében a hit erkölcsivé válik, a szintaxisban pedig strukturálódik.

47. A gyermek anyanyelvével együtt az erkölcsi értékek alapjait is elsajátítja.

48. Ezért az erkölcsi nevelés mindig nyelvi nevelés."[10]

Ez utóbbi állítást a kontextuális hangsúly kedvéért megfordítva így is mondhatjuk: **a nyelvi nevelés mindig erkölcsi nevelés.**

Olvassuk tovább Bretter posztulátumait, most arról, milyen szerepe van erkölcsi szempontból az implicit vagy explicit **„kell"**-nek:

„1. A nyelv erkölcsi szempontból, valószínűleg az eredeti és a végső kísértés: a „kell", a fogalmakon túl, benne van a nyelvben; ... A „van" és a „kell" különbsége a nyelvben jön létre. Ahol nincs nyelv, ott nincs „kell". A „kell"-et meg kell fogalmazni."

„7. ... Az erkölcs meghatározása a „kell": a „kell" eleve életet, mozgást tartalmaz; a mozgás, mint levés, célt tartalmaz. Az erkölcs célja már a nyelv tényében is benne van: a *kell* nem külső elem."[11]

Ezt, hogy „a *kell* nem külső elem", talán saját szempontunkból úgy is lehet értelmezni, hogy grammatikai elem. Az a tény ugyanis, hogy segédige vagy segédigeszerű, nem a jelentéktelenségére vonatkozik, hanem éppen a jelentőségére, hogy már-már grammatikai kategóriaként épül be a nyelvbe. Az ÉKsz.-ban egyébként a 4. jelentés tartalmazza a lényeget: „Szükséges, szükségszerű /valamit megtenni, ill. hogy valami megtörténjék/; /Parancs, törvény stb. folytán v. erkölcsileg/ kötelező." A *Magyar szókincstár* intenzitást is jelző egyértelműbb fokozati sora: *muszáj, szükséges, szükségszerű, nélkülözhetetlen, elengedhetetlen, ... kívánatos, tartozik /megtenni/, köteles, kénytelen.*

Ki az, aki előírja, a nyelvben kimondja a szükségest, a szükségszerűt? A nyelvvel együtt posztulálja Bretter a társadalmiságot:

„9. ... Én és Te között egy viszony van. Ez a harmadik: a Harmadik. A társadalmiság. ... 10. A Harmadik: viszony. Csak akkor van, ha a nyelv is van. Objektivitása egyelőre csak nyelvi formában létezik. A Harmadik előírja, hogyan kell viselkednem ... 14. Az erkölcsi

norma önmagában elvont igény: csak a nyelvben válik elevenen ható integráló tényezővé."[12]

„34. A szó a maga önállóságában: maga a Harmadik. Mint ilyen, modellálja az erkölcsi magatartást. Úgy, abban a formában modellálja, ahogy egy meghatározott formában kimondják. Ez a forma a nyelvi környezetté szublimálódott földrajzi-történelmi-társadalmi környezet kifejeződése... 35. Az erkölcsi parancsban a szó mint egységes, strukturálatlan mozzanat strukturálja a magatartást."[13]

Belső beszédben a nyelv Én–Én viszonylatban közvetíti az erkölcsi parancsot, külső beszédben a szóban a társadalom többnyire Mi–Te viszonylatban nyilvánul meg.

A *beszédtett*nek magyarított *beszédaktus*-elmélet hívta föl a figyelmet a beszéd általi cselekvés társadalmi súlyára, a beszélő és a beszéd felelősségére. Erkölcsi felelősségére is, természetesen. Mindez nem kapcsolódik csak az ún. performatív igékhez. Az illokúciós erő, valami kimondásának a súlya és következménye sok esetben éppen abból adódik, hogy az említett viszonylatokban megfelel-e az elvárásoknak, a normáknak. Két kulcsszó, két látszólag jelentéktelen módosítószó, a „nem" és az „igen" jelöli ki az „én" álláspontját. Azt nem nehéz igazolni, hogy a „nem"-nek van nagyobb illokúciós ereje.

Ezt Bretter is így látja:

„24. A „nem" kimondásában realizálódik az erkölcsi autonómia.

25. Az „igen" kimondásában realizálódik az erkölcsi heteronómia."[14]

Az engedelmesség és az engedetlenség önmagában egyik sem etikus, de még a helyes akarása sem elegendő. Somló Bódog a következőképpen fejtette ezt ki még 1910-ben: „Hogy nem cselekszem erkölcsösen, pusztán azáltal, hogy egy parancsnak bármiért eleget teszek, világos. Hozzá kell járulnia annak az autonóm elemnek is, h. a helyeset akarjam tenni. Sem a helyesnek az akarása egyfelől, sem az egyszerű engedelmesség másfelől nem teszik ki az erkölcs fogalmát... Ha a helyesként előírottakat akarom, mégpedig csak azért, mert a helyeset akarom, akkor ez az akaratom erkölcsös."[15]

Elsődleges az erkölcsi autonómia, a „nem" kimondása:

„21. A nyelv erkölcsi léte az, ahogy a nemet kimondjuk. A nyelv erkölcsi léte abban a formában nyilvánul meg, *ahogy* a „nem" kimondható, abban a keretben és olyan korlátok között, ahogy kimondható. A „nem" tartalma mindig a norma, amelyre rámutat. ..."[16]

Miért éppen a „nem", a tagadás, az elutasítás? Bizonyára azért, mert a „nem"-ek jelölik ki a választóvonalat az ember mint biológiai lény és az ember mint erkölcsi lény között, az alacsonyabb (primer) és a magasabb pszichikai funkciók között. A bűn, a bűntudat, a frusztráció jórészt a ki nem mondott, nem vállalt „nem"-ek következménye. Magát a bibliai bűnbeesést is ilyennek lehet tekinteni. Az erkölcsi parancsok nyelvi formájukat tekintve is: jórészt tiltások és tagadások, Mózes parancsolataitól a mai törvényekig.

Az erkölcs parancsa, hogy „nem"-et mondjunk a kísértésnek, a bűnnek, a gonosznak. Mindennapi lelkiismeret-furdalásaink, apró bűneink mind a ki nem mondott, nem vállalt „nem"-ekhez kapcsolódnak. A történelmi „nem" pedig, és ez ritka alkalom, a közösség „nem"-e, a közösség alapnormájának kiigazítása: maga a forradalom!

Hadd idézzem az inkább költőként ismert erdélyi filozófus, Székely János Szilágyi Domokosnak ajánlott, még 1969-ben írott versét (az első sor címe is a versnek):

Ígéretekkel, kényszerekkel
Ölel magához a világ.
Csak egyszer adja meg magát,
S örökre kárhozott az ember.

Ragályos átlagvélemények,
Előre gyártott tettek és
Potyán kapott elismerés
Varsái közt bujkál a lélek.

Furfangjai varázslatának
Egymás után idézi fel,
Hogy az légy, aki néki kell,
És ne az, aki igazán vagy.

Elméletekkel, babonákkal
Próbál rábírni, hogy lenyeld,
Hogy elismerd, hogy igeneld,
Hogy megbéküljön gyalázatával.

Illemtudó nagylelkűséged
Csiklandva kéri, hogy segíts,
De hogyha csak egyszer segítsz,
Már bekapott és megemésztett.

Igenjeinkkel szív magába
Ős ellenségünk, a világ.
Belőlünk építi magát,
Mint a pyrhána, mint a cápa.

És íme, ezredévek óta
Legjobbjainkon is kifog.
Pedig együgyű a titok:
Egy szó csupán, egy kicsi szócska;

Egy szó, amelyet pofájába
Kell vágni, kérjen bármit is,
Még ha igazat állít is,
Mivel nem méltó soha másra;

Egy árva szót – ismerjük régen,
De százszor áldott az, aki
Ki meri végül mondani,
Hogy: nem. Hogy nem. Hogy csak azért sem.[17]

És mi van akkor, ha elmarad a „nem", és elmarad az „igen"? Mi van a hallgatással és a csenddel, van-e ezeknek erkölcsi implikációjuk?

A hallgatás kétségtelenül a nyelv hallgatása, a beszélő ember hallgatása. Kosztolányi és mások is megfogalmazták, hogy hallgatni is anyanyelvemen hallgatok. És a hallgatás nagyon gyakran éppen a „nem" hiánya: „a hallgatás beleegyezés" – mondjuk. Kétségtelenül van erkölcsi tartalma: van ugyan *bölcs hallgatás* is, de még inkább: *gyáva, sunyi hallgatás, cinkos hallgatás*. A hallgatás: egy nem vállalt, implicit „igen"? Cinkosság? Néha igen. Ismerjük Babits ítéletét: „... mert vétkesek közt cinkos, aki néma. / Atyjafiáért számot ad a testvér".

Már előző példáink is jelezték, hogy a *hallgatás*hoz inkább negatív értékjelentés kapcsolódik. A szolidáris értékek is hasonlóképpen inkább negatívak: van ugyan *meghallgat*, de *lehallgat, kihallgat, elhallgat* stb.

A csend: nem azonos a hallgatással. Nem feltétlenül az ember hallgatása, inkább a világ csöndje, és erkölcsileg nem értékelhető. Ezt Pilinszky is így érzékeli, amikor azt írja: „a csend törékeny és üres".

Az ember nyelvi megnyilatkozásai implikálják az általános értelemben vett hitet és a kételyt, az igazságot vagy a hamisságot. „39. A mondat struktúrájában az állítmány egy meghatározott hit kifejeződése – írja Bretter György –. A tárgyra való vonatkozásban ez

a hit rákényszeríti magát egy konkrét elemre, hozzátesz valamit, feldúsítja azzal, hogy a hit részesévé teszi." A további pontosítás szándékával Bertrand Russelre hivatkozik: „Egy kijelentő mondatot kimondhatunk akár azért, mert a beszélő hisz benne, akár azért, mert abban reménykedik, hogy a hallgatóból valamiféle cselekvést vagy érzelmet vált ki. Mint már említettem, ha egy színész azt mondja: „Én vagyok Hamlet, a dán", senki sem hisz neki, de senki sem gondolja, hogy hazudik. Ebből világosan következik, hogy az igazság és a hamisság csupán olyan mondatokhoz tartozik, amelyek hitet fejeznek ki, vagy amelyekkel hitet ébreszteni szándékoznak. Az igazság és a hamisság viszonylatában a mondatnak csak mint a hit hordozójának van jelentősége."[18]

Utaltunk már rá Szilágyi N. Sándor nyomán, hogy az értékjelentés a metaforikus jelentésben válik nyilvánvalóvá. A *kígyó* mint zoológiai terminus értékjelentésében semleges, a köznyelvben denotatív jelentésében is már negatív, emberre vonatkoztatva azonban súlyosan elítélő. Bretter egy Pázmány-mondat elemzésében alkalmazza posztulátumait. A mondat így hangzik: „És, mivelhogy inkább akarnak nagyon púposkodni, hogysem alázatosságban maradni, ez az oka, hogy semmivé lészen minden gondolkodások." (Kempis Tamás Pázmány fordításában). Az alázatossággal szemben álló púposkodás, a mindenáron való kitűnni vágyás mint erkölcsi rossz jelenik meg. Pázmány nemet mond a hiúságra, a gőgre, a természetellenes magatartásra, és ezt metaforikusan fejezi ki: a *púposkodás* metafora: „... a szóban rejlő hit csak az érzelmeken keresztül közvetíthető. ... A metaforát maga az anyanyelv hozza a világra. A hit szempontjából a metafora egyértelmű érzelmi töltést hordoz. Pázmány ... nyelvi találékonysága a nyelv erkölcsi logikájának továbbgondolásában gyökerezik. ... A telített szó új szavakat, új összetételeket, új tartalmakat szül, a metafora túlnő az erkölcsi határokon, és önálló életében már irodalommá lesz. Mint irodalom, a metafora az erkölcsiséget immár nem csupán sugallja, de ábrázolja is."[19]

A hit hordozója a mondat, a kijelentő mondatok egy része hitet fejez ki, és ezek a mondatok megítélhetők az igazság és a hamisság szemszögéből. A nyelv ennek csak hordozója, kifejezője, vagy maga is közrejátszhat: erősítheti-e vagy gyöngítheti az igazságot, táplálhatja-e a hamisságot vagy legalább a kételyt? Többen jelezték: A modern élet nyelvi válságának jellegzetes tünete, hogy a tett és a szó, a fogalom és a szó elszakad egymástól, hogy a szó elveszti hitelét: „Egyre mélyebb a szakadék nyelv és jelentés között – veszi észre Hugo von Hofmannsthal (*Brief des Lord Chandos*, 1902). – Hiába a költő szenvedélyes ragaszkodása a személyes igazsághoz, ha nyelve elkoptatott hazugságoktól hemzseg. E válság táplálta Karl Kraus mániákus meggyőződését, hogy a mondat világosságában és tisztaságában rejlik a társadalom végső próbatétele."[20]

A *hisz* ige és a *hit* főnév értékjelentés szempontjából nem egyértelműen negatív vagy pozitív, pontosabban: mindkettő inkább pozitív, a főnév mégis mintha kevésbé volna az, mint az ige. Az ÉKsz. a *hisz* következő jelentéseit rögzíti: 1. A valósággal egyezőnek, igaznak tekint, 2. *Hisz vkinek, vminek:* igaznak fogadja el azt, amit vki állít v. vmi mutat/ *Hisz vkiben, vmiben*: létezőnek tekinti (anélkül, hogy az igazolható volna) / Vallásos hite van. 3. Bízakodik, reménykedik. 4. Vmilyen véleménye van vkiről, vmiről. A *hit* főnév szótári jelentései: 1. Olyasmiről való meggyőződés, amit nem tudunk igazolni. / Meggyőződés vmely természetfölötti lény létezéséről / Bizalom vkinek a jellemében, képességeiben. / Meggyőződés arról, hogy vmi bekövetkezik. 2. Vmely vallás tételeinek rendszere. / *egy hiten van valakivel:* egy vallású vele; hasonló

nézet(ek)et vall; / *kitér a hitéből:* régi vallását elhagyja; szakít az elveivel; nagyon megbotránkozik. 3. *Vál* Eskü(vés). *Hitet tesz vmi mellett:* a) esküvel erősíti, hogy igaz; b) ünnepélyesen kijelenti v. magatartásával bizonyítja, hogy hisz benne, ill. magáénak vallja. / *rég* Becsület(szó). *Hitére fogad vmit.* / *táj* Szavahihetőség, hitel. *Nincs hite.*

A *hisz*nek a *hitetlenkedik, kételkedik, kétségbe von* az ellentéte, a *hívő*nek a *hitetlen*, a *hit*nek a *hitetlenség*. Tágabb kiterjedésben ebben a két pólusban találjuk szinte mindazt, amit erkölcsi szempontból fontosnak tartunk a nevelésben: a szavahihetőséget, az eltökéltséget, a kötelességtudást, a hűséget az egyik oldalon, a hitegetést, a hitszegést, a hűtlenséget, a csalárdságot, a megbízhatatlanságot a másik oldalon.

Valóban ilyen kétpólusú, sarkított volna az erkölcsi értékek világa? Mennyire biztató, követhető ez az ember számára? Vagy éppen riasztó, amiként Somlyó György érzi:

„Lehet, hogy van, és ő robbantotta belénk ezt a szakadékot hit és hitetlenség között?
Elhitette velünk, hogy csak hinnünk vagy nem hinnünk lehet.
Ezt a sivár alternatívát."

A kijelentő mondatban benne van a hit, a hitben az igazság vagy a hamisság. A kérdő mondatban viszont a kétely van benne a feltételezett igazsággal vagy hamissággal kapcsolatban. Ez azonban már inkább a *noétika*, az ismeretelmélet területe. A nevelésnek, a szocializációnak erre is ki kell terjednie. A hiszékenység és/vagy kételkedés dilemmájáról mindenképpen beszélni kell, éppen azért, mert az oktatás viszonylag ritkán igényli vagy tűri meg a tanulók kérdő mondatait. Márpedig, különösen itt nálunk, Magyarországon vagy még keletebbre, Erdélyben, tekintély- és véleménytisztelő társadalmakban, naponta érezzük az oktatásban és a közéletben annak az evidenciának az érvényességét, amelyet éppen e dilemmának szentelt szenvedélyes könyvében Carl Sagan így rögzít: *„Semmit sem jelent, ha valaki olyan kijelentés mellett teszi le a voksot, amelyet nem ért."* A kétely és a fogékonyság harmonikus kombinációját tekinti ideálisnak, egy olyan emberi közösséget, amely „... kíváncsi, nagyvonalúan nyitott minden elképzelés iránt, semmit sem utasít el alapos ok nélkül, de ugyanakkor, mintegy második természeteként, magas követelményeket támaszt a bizonyítékokkal szemben függetlenül attól, hogy az állítások, amelyeket bizonyítanak, rokonszenvesek-e, vagy – éppen ellenkezőleg – olyanok, hogy legszívesebben rövid úton megszabadulna tőlük."[21]

Nem véletlenül adta könyve zárófejezetének ezt a címet: „Aki szereti a hazáját, az kérdez."

Jegyzetek

[1] A jelentéstörténet és a fogalmi szerveződés pszicholingvisztikája. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba: *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés (A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei).* Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 157-270.

[2] I. m. 173.

[3] I. m. 178.

[4] A példák az ÉKsz. szócikkeiből valók.

[5] I. m. 181.

[6] *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára.* Kolozsvár, Tankönyvtanács, 1996. 11.

[7] „A *virág* esetében az a döntő, hogy ez a szó kedveskedő metaforája lehet e leánynak ... A patkány negatív értékjelentését ... abból állapíthatjuk meg, hogy metaforikus használatában (emberre alkalmazva) egyértelműen megmutatkozik a negatív jelentése." (i. m. 11-12)

[8] Vö. i. m. 22-24.

[9] Az *Itt és most. Válogatott írások* című kötetében is olvasható (Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979. 184-192).

[10] I. m. 190-191.

[11] I. m. 184-185.

[12] I. m. 185-186.

[13] I. m. 189.

[14] I. m. 187.

[15] Az 1910-ben megjelent *Alexander Bernát Emlékkönyv*ben megjelent tanulmányból idézi Bretter, i. m. 188.

[16] Bretter, i. m. 186.

[17] A *Semmi – soha. Versek (1948–1986)* című kötetből (Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1994. 445).

[18] I. m. 190.

[19] I. m. 191-192.

[20] G. Steiner: Védekező nyelv. In: *Játékperiszkóp.* Kriterion Kiadó, Bukarest, 1983. 22.

[21] *Korok és démonok.* Typotex Kiadó, Budapest, 1999. 308.

ARADI ANDRÁS
Budapesti Műszaki Egyetem

Kommunikációs ismeretek oktatása mérnökhallgatóknak

1. Témámban az interkulturális szempont nem különböző (nyelvi) kultúrák találkozását, egymás mellé állítását jelenti, hacsak nem a „két kultúra" kifejezés C.P. Snow által adott értelmezését vesszük figyelembe a humán kultúra és a műszaki, természettudományos műveltség megkülönböztetésére – elfogadva a két kultúra egymásra utaltságát valló nézeteket (Snow 1964).

Mondandómat egy idézettel szeretném kezdeni: „... a Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem [...] tanulmányi rendjében már külön előadásként szerepel a magyar nyelvhelyesség és a magyar stílus kérdése is." Az idézet pontos ugyan, de némileg csonka: az eredeti ugyanis Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet említ. 1937-ből való, tehát csaknem 65 évvel ezelőtt írta dr. Dengl János egyetemi nyilvános és rendes tanár *Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus* című majd 500 oldalas könyvében.

Az idézetnek meglepő aktualitást ad néhány tény, ha egyetemünk, a BME fejlődésének, átalakulásának egy-két újabb fejleményére figyelünk. Az egyetem neve egy éve egészült ki a Gazdaságtudományi jelzővel, és azt is elmondhatjuk, hogy a közismereti tárgyak oktatásának bevezetésével az anyanyelvi nevelés, a kommunikációs ismeretek oktatása és készségek fejlesztése is része lett a Műegyetemen folyó képzésnek. Az 1937-es idézet további – nem említett – része az egyetem akkor működő Közgazdasági Karára utal, az itt folyó nyelvi-stilisztikai oktatásra, így harmadik egybeesésként említhetjük, hogy a következő (2001/2002-es) tanévtől beindul a BME-n a nappali szakos közgazdászképzés is.

2. A BME-n több tantárgy keretében is folyik kommunikációs, nyelvi ismeretek tanítása, vagyis az általam ismertetendő tárgyat is el lehet helyezni a hasonló jellegű tantárgyak sorában. Mindenekelőtt a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar korábbi szociológiai tanszékét kell említenünk, amely a jelen tanévtől kezdve Szociológia és Kommunikációs Tanszékként működik. Tantárgyi kínálatuk között szerepel például a Kommunikáció című átfogó tematikájú tárgy, a Vizuális kommunikáció – Média, valamint a Művészeti kommunikáció (Szín, Forma, Tér) tárgyak.

A BME Nyelvi Intézetének oktatói tanítják a Kommunikáció anyanyelven című tárgyat a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar műszaki menedzser szakán tanuló diákoknak. További nyelvi-anyanyelvi képzést és nevelést szolgáló tárgy a mérnöktanári szak hallgatóinak oktatott A szakmai nyelvművelés alapjai című stúdium. Az említett tárgyak tehát részben meghatározott szakmai profilú hallgatók oktatásának kötelező tematikájához tartoznak, részben bárki által felvehető kredittárgyak.

Ez utóbbi tantárgytípusba tartozik a Kommunikációs készségfejlesztés magyar nyelven című tárgy is, amelynek rövid, ismertetésszerű bemutatására vállalkozom. Célkitűzéseiben talán a legszerényebb a hasonló tematikájú tárgyak sorában, már csak azért is, mert nagymértékben a hallgatók érdeklődése és igényei alakítják ki a tananyagot a tantárgyi programban leírt tematika keretén belül. Ez az igény esetenként a középiskolából hiányosan hozott nyelvi-nyelvtani ismeretek pótlását, alapvető fogalmazási és szerkesztéstani ismeretek oktatását jelenti.

Megfogalmazásunkban az a bizonyos keret, a tárgy feladata: egyes közéleti (írott és beszélt műfajok) sajátosságainak megismertetése a hallgatókkal, az igényes írásbeli és szóbeli megnyilatkozás formáinak gyakoroltatása; főként írott szövegek műfaji jellegzetességeinek tárgyalása, bizonyos szövegtípusok megalkotásának előkészítése, megszerkesztése, kidolgozása. A tematika alapozó része: a kommunikáció fogalma, kommunikációs modellek és bizonyos alapvető szemiotikai ismeretek is. A tárgy egyébként címében illeszkedik a Nyelvi Intézet idegen nyelvi csoportjainak hasonló jellegű kredittárgyaihoz, az angol, német és egyéb nyelvű kommunikációs készségfejlesztés tantárgyi körhöz, ugyanakkor tematikájában és módszereiben szükségszerűen különbözik is tőlük.

3. A hallgatói igények említett meghatározó szerepe révén vált, válhatott a tárgy valóban az anyanyelvi ismeretek oktatásának és a nyelvhasználati készségek fejlesztésének színterévé, kicsit háttérbe szorítva a kommunikációs ismeretek rendszerezett oktatását, illetve a tréningszerű felkészítést. Megjegyzem, hogy a kar Pedagógiai Intézetének szervezésében kommunikációs tréningen is részt vehetnek a hallgatók.

Akik a Kommunikációs készségfejlesztés magyar nyelven című tárgyat választják, inkább a magyar nyelvre vonatkozó ismeretek elmélyítését, egyes közéleti műfajok alaposabb megismerését, a nyelv és kommunikáció viszonyának bemutatását várják el a tárgy tanulása/tanítása során. A megbeszélt témákat ennek megfelelően három nagyobb tematikus csoportba oszthatjuk, három fő kérdéscsoport köré szerveződik a tananyag. Ezek összefoglalóan a következők: általános kommunikációs ismeretek, nyelvi-kommunikációs modellek; egyes közéleti, elsősorban írott műfajok nyelvi-stilisztikai sajátosságai, szerkezeti felépítése; továbbá a fogalmazási, szövegszerkesztési készséget fejlesztő anyanyelvi ismeretek. E harmadik részterületbe beletartozik a magyar szórend, az aktuális mondattagolás kérdéseinek tárgyalása, egyes nyelvhelyességi, sőt helyesírási tudnivalók részletesebb megbeszélése a hallgatók igénye és érdeklődése szerint.

4. Célkitűzéseinket és az órákon jelentkező igényeket erőteljesen befolyásolja, hogy diákjaink mérnökhallgatók, leendő műszaki szakemberek. Így a bevezető órákon a kommunikáció Shannon–Weaver-féle technikai modelljének ismertetése során természetes módon térünk ki az információ, valószínűség és a bizonytalanság összefüggéseinek megbeszélésére. A hír információtartalmát meghatározó tényezőkről, az események váratlanságának és valószínűségének összefüggéseiről a hallgatók egy része korábbi vagy éppen párhuzamosan folyó tanulmányai alapján már rendelkezik ismeretekkel, s így tanári irányítással egymás tudását egészítik ki a diákok az órákon. Az információmennyiség egységének matematikai meghatározása, egyenletekkel történő levezetése segít abban, hogy megnyerjük a hallgatókat a tudományterület kevésbé egzakt fogalmainak megértőbb befogadásához (Fülöp 1996).

A Shannon–Weaver-féle kommunikációs modellt követi Bühler nyelvi modelljének megbeszélése, a nyelvi kommunikáció tényezőinek és az egyes tényezőkhöz tartozó funkcióknak a megismerése. A Jakobson-féle kommunikációs modell ismertetése pedig alkalmat ad a nyelv poétikai funkciójának és a metanyelv fogalmának tisztázására. A téma iránt érdeklődő csoportokban itt foglalkozunk Szépe György *A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata* című tanulmányával, amely Solomon Marcusnak a tudományos kommunikáció és a poétikai kommunikáció jellemzőit egymás mellé állító munkáját egészíti ki a technikai kommunikáció szempontjaival (Szépe 1984; Marcus 1977). A szempontok értelmezéséhez megfelelő témájú szövegek elemzésével igyekszünk fogalmakat tisztázó hátteret teremteni.

5. A hallgatók rendszeresen készítenek fogalmazási feladatokat. Ezek részben – mondhatnánk – irányított fogalmazások, melyekben például ugyanazt az eseménysort, helyzetet más-más nézőpontból, más-más „feladó" szerepébe helyezkedve kell leírni. A diákok rendszerint élvezik ezt a stilisztikai szerepjátékot, munkáik jó lehetőséget adnak a közlés formáját, stílusát meghatározó tényezők elemzéséhez. A fogalmazási feladatok másik típusa esszészerű fogalmazások, kistanulmányok írását kívánja meg a hallgatóktól. Példaként egy-két cím: Középiskolai oktatásunk egy egyetemi hallgató szemével; Egy végzős mérnökhallgató kilátásai Magyarországon; A hallgatói képviselet és az átlag egyetemi hallgató. Gyakran a diákok maguk hoznak témaötleteket.

A fogalmazások mondatszerkesztési, stilisztikai és szövegszerkesztési szempontokat alkalmazó elemzése természetes módon hozza elő a magyar nyelv grammatikájának, nyelvhasználati szabályszerűségeinek bizonyos témaköreit. Itt az egyik – elméleti ismeretek megbeszélését is kívánó – fő terület a magyar mondat szórendje és az aktuális mondattagolás, kiegészítve a szövegszervező eszközök, a szövegek kapcsolóelemeinek tárgyalásával.

Noha már évek óta a középiskolai tananyag része az aktuális mondattagolás és a mondattagolás szórendet meghatározó szerepe a magyarban, a diákok többsége szinte semmilyen ismerettel nem rendelkezik ezen a területen. Többnyire intuitív módon próbálnak szórendi szabályszerűségeket megfogalmazni, rátalálni azon szabályokra, amelyek alkalmazásával erős logikai, fonetikai hangsúlyt adhatunk a magyar mondat valamely szavának, szerkezetének. Az egyszerű kérdést, hogy *hol van a magyar mondatban a legfontosabb, leghangsúlyosabb szó vagy szerkezet*, néhány példa, mondat átalakítás és szembeállított mondatok elemzése után maguk a hallgatók válaszolják meg, és felismerik a szerkezetek mondaton belüli mozgatásának lehetőségeit.

Az ismert és az új információ elhelyezésének szórendet alakító szerepét megismerve a hallgatók felfedezik és meg tudják fogalmazni a magyar mondat kommunikatív szerkezetét meghatározó törvényszerűségeket. Anélkül, hogy célul tűznénk ki a szórendre vonatkozó bonyolult ismeretek minden részletének taglalását, rá lehet vezetni a diákokat, hogy bizonyos gyakorlatra tegyenek szert a mondatok téma–réma elemzésében, meglássák a magyar szórend szabadságát és igen erős kötöttségeit. Szakmai szövegek együttes elemzése során belátható számukra, hogy ez az elemzés „valódi" szövegeken is működik, nem csak a bemutatást szolgáló példamondatokon.

Egy ilyen elemzés eredményét mutatja be a *Villamos forgógépek* című szöveget tartalmazó 1./A és 1./B melléklet. A tagolási típusokat némileg leegyszerűsített formában az alaptípusokra figyelve tárgyaljuk. A téma–réma elemzésben a Klaudy Kinga által kidolgozott tipológiát és fogalomrendszert követjük (Klaudy 1987). A

Villamos forgógépek című szöveg elemzése során, ahogy az 1./B mellékletből is látható, kitérünk a szövegkohéziót szolgáló nyelvi eszközök rendszerezésére is; ezt az egzakt indoklásokat is kívánó felfedező munkát szívesen végzik a hallgatók.

6. Az elméleti témakörök között szerepel a beszédaktus-elmélet lényegének és alapfogalmainak bemutatása. John Austin alapművének egyes – nem is túl könnyű olvasmánynak számító – részleteit önállóan dolgozzák fel a hallgatók, követve azokat a meggondolásokat, amelyek az elmélet kidolgozásához vezettek (Austin 1980). A szakmai kommunikáció szempontjait ezen ismeretek körében is szem előtt tartjuk, felhasználjuk Günter Weise és munkatársai nagy mennyiségű szakmai szövegen végzett elemzéseinek eredményét (2. melléklet; Weise 1982). A táblázat bizonyos részleteit kiemeljük, műszaki szövegekből példákat keresünk a kommunikatív beszédaktusok egyes típusaira. Közülük bizonyos típusok létrehozását aktívan is gyakoroltatjuk, például a definíciók alkotásának nyelvi, logikai szabályait; az osztályozás, típusba sorolás nyelvi formáit; az ok-okozati viszony megfogalmazását.

A hallgatók a kurzus lezárásaként szóbeli és írásbeli vizsgát tesznek. A szóbeli vizsgán az elméleti jellegű témakörök ismeretéről adnak számot. Az írásbeli vizsga több, választhatóan megadott cím alapján készítendő fogalmazás, melynek műfaját – újságcikk, kistanulmány, riport, levél – a diákok maguk választják meg. Példaként csak egy – tantárgyunk szellemiségére utaló, jelképesnek mondható – cím: *A humán műveltség szerepe a technikailag fejlett civilizáció korában.*

Irodalom

Austin, J.L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dengl János (1937): *Magyar nyelvhelyesség és stílus*. Grill Károly Könyvkiadóvállalata, Budapest.

Fülöp Géza (1996): *Az információ*. ELTE, Budapest.

Klaudy Kinga (1987): *Fordítás és aktuális tagolás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Marcus, Solomon (1977): *A nyelvi szépség matematikája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Snow, C.P. (1964): *The two cultures and a second look* ('Még egyszer a két kultúráról'). London.

Szabó Katalin (1997): *Kommunikáció felsőfokon*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Szépe György (1984): A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata. In: Balogh J. (szerk.): *A technikai nevelésért*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Weise, Günter (1982): Speech acts is scientific texts. In: *Nyelvpedagógiai írások* [3]. MKKE, Budapest.

Melléklet

1./A

Villamos forgógépek

A villamos forgógépek minden fajtájában két tekercsrendszert találunk. Az egyik a gép házához erősítve egy hengerpalást belső felületén helyezkedik el, ez az állórész vagy sztátor. A sztátor belsejében levő forgórész vagy rotor ugyancsak hengeres elrendezésű, és tengelye körül elfordulhat. Ha az egyik tekercsrendszernek mágneses tere van, és a másik tekercsrendszert ebben elfordítjuk, a másodikban indukált áram mágneses tere az elsőére visszahat; az elfordításhoz mechanikai energiát kell befektetnünk. Ezt a munkát

(a veszteségek leszámításával) a második tekercssor áramkörében elektromos energia formájában kapjuk vissza. Az így működő villamosgép neve generátor (áramfejlesztő).

Ha mindkét tekercsrendszert árammal tápláljuk, és ezek mágneses tere úgy hat egymásra, hogy folyamatos elfordulás jön létre, akkor a mágneses tér mechanikai munkavégzésre képes. A mechanikai munkát a mágneses tereket létrehozó elektromos energia rovására nyerjük. Ezt az energiaátalakítást hajtják végre a villamos motorok.

(Szekrényesy Tamás és Soós János: Elektrotechnika és eletronika)

Melléklet
1./B

Mondattagolás – szövegkapcsoló elemek vizsgálata
Villamos forgógépek

hn/is	1.	[$_T$ A villamos forgógépek minden fajtájában] [$_{R(Rcs}$ két tekercsrendszert) találunk].
an/re	2.	[$_T$ Az egyik a gép házához erősítve] [$_{R(Rcs}$ egy hengerpalást belső felületén) helyezkedik el],
an		[$_T$ ez] [$_R$ az állórész vagy sztátor].
hn/is	3.	[$_T$ A sztátor belsejében levő forgórész vagy rotor] [$_R$ ugyancsak hengeres elrendezésű],
ell/egy		[$_T$ és tengelye körül] [$_R$ elfordulhat].
is/re	4.	[$_T$ Ha az egyik tekercsrendszernek] [$_{R(Rcs}$ mágneses tere) van],
is/an		[$_T$ és a másik tekercsrendszert ebben] [$_R$ elfordítjuk],
ell/egy		[$_T$ a másodikban indukált áram mágneses tere az elsőére] [$_R$ visszahat];
is/nom		[$_T$ az elfordításhoz] [$_{R(Rcs}$ mechanikai energiát) kell befektetnünk].
szin/is	5.	[$_T$ Ezt a munkát (a veszteségek leszámításával) a második tekercssor áramkörében] [$_{R(Rcs}$ elektromos energia formájában) kapjuk vissza].
an/is	6.	[$_T$ Az így működő villamosgép neve] [$_R$ generátor (áramfejlesztő)].
is	7.	[$_T$ Ha mindkét tekercsrendszert] [$_{R(Rcs}$ árammal) tápláljuk],
an/is		[$_T$ és ezek mágneses tere] [$_{R(Rcs}$ úgy) hat egymásra],
is		[hogy $_{KR(Rcs}$ folyamatos elfordulás) jön létre],
an/is		[$_T$ akkor a mágneses tér] [$_{R(Rcs}$ mechanikai munkavégzésre) képes].
is	8.	[$_T$ A mechanikai munkát] [$_{R(Rcs}$ a mágneses tereket létrehozó elektromos energia rovására) nyerjük].
an/szin	9.	[$_{KR(Rcs}$ Ezt az energiaátalakítást) hajtják végre a villamos motorok].

T = téma R = réma KR = komplex réma Rcs = rémacsúcs: a rémaszakasz leghangsúlyosabb része

Szövegkapcsoló elemek (a témaszakaszban):

an:	anafora	hn:	határozott névelő	re:	rész-egész viszony
egy:	egyeztetés	is:	ismétlés	szin:	szinonímia
ell:	ellipszis	nom:	nominalizáció		

Melléklet 2.

(Günter Weise alapján)

Kommunikatív beszédaktusok és szövegtípusok a tudományos/műszaki nyelvhasználatban

kommunikációs szándék, c. intention	kommunikációs terv, c. plan	a kommunikatív beszédaktusok típusai, types of CSAs	szövegtípusok, text types
informálás, inform	leírni és magyarázni, describe and explain	leírás, giving a description összehasonlítás, making a comparison definíció, giving a definition osztályozás, making a classification jellemzés, giving a characterization illusztrálás, giving an illustration	A. leíró és kifejtő, descriptive and expository
	beszámolni és kommentálni, report and comment	beszámolás, giving an account utalás, making a reference általánosítás, making a generalization összefoglalás, giving a summary kommentálás, giving a comment állítás, making an assertion feltételezés, making an assumption értékelés, making an assessment	B. elbeszélő és kommentáló, narrative and commentarial
vizsgálat, investigate	feltárni és megvitatni, explore and discuss	okadás, giving reasons következtetés levonása, drawing conclusions hipotézis felállítása, stating a hypotheses megszorítás, making a restricion szembeállítás, stating a contrast célkitűzés, stating a purpose bizonyítás, providing evidence	C. feltáró és érvelő, explorative and argumentative
késztetés, mobilize	utasítani, instruct	utasítás, giving an instruction javaslat, making a suggestion ajánlás, giving a recommendation	D. irányító, directive
	érdeklődni, inquire	kérdésfeltevés, raising a question válaszvárás, eliciting a response	E. kérő/elváró, rogatory

Cz. Farkas Mária
Debreceni Egyetem

Adalékok a két világháború közötti francia–magyar kulturális kapcsolatokhoz

Jelen kongresszusunk *A nyelv nevelő szerepe* címet jelölte meg témájának. Ehhez a gondolathoz előadásomban adalékként arra szeretnék rámutatni, hogy a Trianon utáni Magyarország hogyan próbálta egy idegen nyelv, a francia nyelv segítségével „Európát nevelni", felhívni figyelmét arra, hogy európai kötelesség ismerni Magyarországot és a magyar kultúrát. Mindezt egy francia nyelvű magyar folyóirat, a *Nouvelle Revue de Hongrie* vállalta fel, amely művelődéstörténetünk fontos fóruma volt 1932 és 1944 között. Ez a sajtóorgánum elsősorban magyar kulturális értékeket közvetített Európába, főleg Franciaországba, valamint az európai értékek befogadását is szolgálta, továbbá ékes bizonyítéka volt a Magyarországon valamilyen mértékben mindig is jelen lévő francia orientációnak.

Államalapítónk, István király Sylvester francia pápa kezéből kapta a koronát. Ettől az eseménytől kezdve a francia küldetéstudatnak mindig útjába esett Magyarország, amely hol hitet, hol forradalmi eszmét, hol stílust kapott Franciaországtól. Valahányszor kapcsolatba került egy magyar elme valamelyik francia eszmeáramlattal, nagy erőfeszítéssel igyekezett azt magába és népébe olvasztani. A franciáknak azonban Magyarország sokáig *terra incognita* volt. Évszázadokon keresztül a magyar politikai gondolkodás és kultúrpolitika egyik meghatározó alapelve volt, hogy bekapcsolja Magyarországot Európa vérkeringésébe. Ennek fontossága különösen nyilvánvalóvá vált Trianon után, amikor is a magyar vezetésben tudatosult, hogy kis állammá válván a külkapcsolatok sokirányú nyitva tartására és ápolására kell törekedni. Különösen Bethlen István miniszterelnököt jellemezte ez a felfogás, aki a magyar külpolitika legfontosabb feladatának a békeszerződés revízióját tette meg, ennek érdekében azon volt, hogy az ország izoláltságát megszüntesse, így kormányának meghatározó irányvonala a beilleszkedés lett.

Hasonlóan gondolkodott kultuszminisztere, gróf Klebelsberg Kuno, aki különös figyelmet fordított arra, hogy a Bethlen által meghirdetett nyugati orientációt a kultúrára is kiterjessze. Klebelsberg Kuno minisztersége alatt lendülnek fel a francia-magyar kulturális kapcsolatok is, amelyek az 1920-as évek elejéig – a két ország szembenállásával magyarázhatóan – jelentéktelenek voltak.

Az 1920-as évek végétől a két ország közeledésének több jele fedezhető fel. 1929-ben Bethlen István Párizsba megy, és több vezető politikussal folytat megbeszélést. Szembetűnő a Franciaországban ösztöndíjasként tanulók számának növekedése. Romsics Ignác adata alapján 1921/1922-es tanévben mindössze két magyar ösztöndíjas van Franciaországban, az 1927/1928-as tanévben már 250, 1930/1931-ben pedig 323 (Romsics 1990, 110).

A magyar-francia kulturális közeledést további fejlemény jelezte. Az egyik legfontosabb esemény többek között az volt, hogy 1928-ban Párizsban létrejött egy Magyar-Francia Egyetemi Tájékoztató Iroda (Bureau Franco-Hongrois de Renseignements Universitaires) Müller Lipót vezetésével. Ez az intézet Bécs, Berlin,

Róma és Zürich után lépett a Collegium Hungaricumok sorába. Az átmenetileg irodaként működő létesítmény 1933-tól a Franciaországi Magyar Tanulmányi Központ (Centre d'Études Hongroises en France) nevet kapta.

A két ország közeledésének másik jelentős momentuma az volt, hogy 1931-ben megindult a magyar nyelv intézményes oktatása Franciaországban a párizsi Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján (École Nationale des Langues Orientales). Az az Aurélien Sauvageot professzor veszi kezébe itt a magyaroktatást, aki 1923-tól 1931-ig Magyarországon az Eötvös Kollégiumban a francia nyelvet tanította, és eközben nemcsak a magyar nyelvet sajátította el tökéletesen, hanem megismerte a magyar szellemi életet is.

A magyar-francia kulturális kapcsolatok intenzívebbé válását számos irodalmi, képzőművészeti és zenei rendezvény is segítette: Mécs László két nagy sikerű költői estje Párizsban, vagy a Liszt-előadássorozat a Sorbonne-on. Jelentősen megnő a magyar irodalomból franciára fordított könyvek száma is.

Klebelsberg Kuno a vallás- és közoktatásügyi tárca költségvetése alkalmából *A kultusztárca programja* című beszédében a következőket mondja: „Szeretném a köztudatba belevinni, hogy a trianoni béke következtében lefegyverzett Magyarországban a kultusztárca voltaképpen honvédelmi tárca is. Honvédelmi tárca olyan értelemben, hogy most elsősorban a szellem, a művelődés fegyvereivel kell védeni hazánkat és ezekkel az eszközökkel kell mindig újból és újból bebizonyítanunk a világ nemzetei előtt, hogy a magyar viszontagságos életének második ezer esztendejében is életképes, erős és hogy bántani nagy történelmi igazságtalanság." (Klebersberg 1924: 516.)

Ennek a bethleni-klebelsbergi kultúrpolitikának a szellemében indul meg a Nouvelle Revue de Hongrie 1932-ben. A Nouvelle Revue de Hongrie előzménye a Revue de Hongrie című francia nyelvű szemle volt, amely 1908-ban indult el Huszár Vilmos szerkesztésében, melynek célja az volt, hogy nemzetközi műveltségi viszonyainkat a németekhez kötött egyoldalúságból kiemelje és hozzákapcsoljon bennünket a francia műveltséghez. A havonta megjelenő folyóirat gazdagon bemutatja nemcsak a magyar kulturális, gazdasági és politikai életnek a külföld figyelmére is érdemes mozzanatait, hanem a francia kulturális és társadalmi életet is felénk közvetíti.

Huszár Vilmos halálával 1931-ben véget ér a Revue de Hongrie és új névvel, új arculattal, Balogh József szerkesztésében megindul 1932-ben a Nouvelle Revue de Hongrie. Balogh József, a szerkesztő neve ma már kevesek számára ismert. Bethlen István köréhez tartozott és a nyugat-európai orientáció egyik szervező egyénisége volt. Ő is úgy gondolta, hogy: „A múlt világháborút nem a harctéren vesztette el a magyarság, hanem a nyugat-európai közvéleményben: a magyarnak azzal a képével szemben, amelyet ellenfelei állítottak a világ elé, nem tudott olyan képet vetíteni, amely meggyőző erővel védhette volna meg jogait. Ezért a magyarságról szóló külföldi irodalom az önvédelem parancsoló érdeke" (Balogh 1942: 620).

Ezt a szellemi honvédelmet szolgálta a folyóirat. Kezdetben a Magyar Szemle és a Nouvelle Revue de Hongrie szerkesztőbizottsága közös volt. (A szerkesztők között találjuk Gróf Bethlen Istvánt, Gombocz Zoltánt, Herczeg Ferencet, Hóman Bálintot, Báró Kornfeld Móricot és Szekfű Gyulát.) 1936-ban a Revue kivált a Magyar Szemléből és önálló folyóiratként működött tovább.

Ezt a folyóiratot a Société de la Nouvelle Revue de Hongrie nevű társaság hívta életre, amely 1931-ben alakult. Megalapításakor Apponyi Albert és gróf Bethlen István társelnökök, az alelnök pedig Praznovszky Iván volt. A szerkesztőbizottság elnöki feladatait gróf Teleki Pál látta el. A végrehajtó bizottság elnöke Teleszky János volt. A főszerkesztő a folyóirat megindulásától 1939-ig Ottlik György, majd Láng Bertalan vette át ezt a feladatot. A társaság főtitkára Eckhardt Sándor volt, majd 1940-től Zolnai Béla. Apponyi Albert halála után 1933-tól a társelnöki szék üres maradt. 1938-ban Esterházy Móric töltötte be ezt a helyet.

Sokatmondó nevek ezek, társasággá szerveződésük nem volt véletlenszerű. Valamennyien a magyar szellemi életet jelentős mértékben befolyásoló személyek voltak. Volt még egy közös dolog bennük: mindnyájan hittek a nyugati, elsősorban a francia és angol orientációban. Közülük, aki túl élte a háborút emigrációban halt meg. (Ottlik György Párizsban, Esterházy Móric Bécsben, Kornfeld Móric Washingtonban.)

Kik is voltak ezek az emberek? Ottlik György (1889–1966) 1934-től 1944-ig a Pester Lloyd főszerkesztője, a Népszövetség francia nyelvű évkönyvének a szerkesztője. Számos vállalat igazgatótanácsában is jelen van: Magyar Bank és Kereskedelmi Rt., Fémárú, Fegyver és Gépgyár Rt., 1939. március 5-én lemond a Nouvelle Revue de Hongrie főszerkesztői tisztéről.

Láng Boldizsár (1877-1943) 1920-ban katonai szakértő a békedelegációban. Táncos Gáborral együtt ő tárgyal a francia vezérkarral. 1922-től hat éven át Párizsban követségi tanácsos. A gazdasági életben is befolyásos személy: a Selyem és Gyapjúfonógyár Rt., és a Papír-és Kartongyár Rt. elnöke, valamint a Salgótarjáni Kőszénbánya Rt. igazgatóságában is jelen van.

Látható, hogy a két főszerkesztő kiválasztása nem a véletlen műve lehetett. Igazi kultúrdiplomaták voltak. Mindketten nagyon jó nemzetközi kapcsolatokkal rendelkeztek, Magyarország *image*-áért hivatalból is felelősek voltak, valamint a folyóiratnak az anyagi támogatást is biztosítani tudták.

A társaság többi tisztségviselője is figyelmet érdemel: Apponyi Albert (1846–1933) neve a Lex Apponyi iskolatörvényről ismert. 1906 és 1910 között, majd 1917 és 1918 között vallás- és közoktatásügyi miniszter. A párizsi békedelegációnak is tagja.

Esterházy Móric (1881–1960) nagybirtokos, a Wekerle-kormány népjóléti és munkaügyi minisztere. 1931 után a képviselőház külügyi bizottságának elnöke.

Teleszky János (1868–1939) pénzügyi szakember, Tisza István kormányában pénzügyminiszter. A Bethlen-kormány idején is jelentős szerepet játszott a pénzügyi törvények előkészítésében. A pesti Magyar Kereskedelmi Bank Rt. elnöke, valamint több iparvállalatnak és gazdasági érdekképviseleti szervnek vezető tagja.

Eckhardt Sándor (1890–1969): irodalomtörténész, Zolnai Béla (1890–1969) irodalomtörténész, nyelvész.

A folyóirat mögött jelentős anyagi hátteret biztosító nagytőkés csoport is állt, közülük Baranyai Lipót és Kornfeld Móric alakja a legjelentősebb. Baranyai Lipót (1894–1970) pénzügyi szakember. A magyar Nemzeti Bank vezérigazgatója. (A bank elnökének jelentős összeg állt rendelkezésére, amelyet belátása szerint használhatott fel közérdekű, főképpen művelődési célokra.)

Kornfeld Móric (1882–1967) báró a Ganz Danubius, majd a Weis Manfréd Művek igazgatója, számos nagyvállalat igazgatótanácsának tagja.

Láthatjuk, hogy ezek az emberek Magyarország szellemi és gazdasági életében fontos szerepet játszottak, legtöbbjük kiváló diplomáciai érzékkel és kapcsolattal rendelkezett. Ők maguk is rendszeresen írtak a folyóiratba. Hozzájuk társult egy kiváló szerzői gárda irodalmárokból, művészettörténészekből és néprajzkutatókból. Ezekkel az igényes, tudós munkatársakkal vállalkozott szerkesztő az olvasó tájékoztatására.

Passuth László a következőképpen mutatja be a lapot: „Magyar folyóirat, így hordja a magyar szellemi életnek kissé montage szerűen egymásra fotografált, néha szeszélyesen szerteágazó vonásait. Problémákat vet fel, melyek a mieink, emberek portréját rajzolja meg, akik a mi nyelvünkön szólaltak csak meg, műveket igyekszik megvilágítani, melyeknek talán csak itt van értelme. Mindezt francia nyelven teszi, egy képzeletbeli olvasó kedvéért, aki valahol, nyugaton hűvös izoláltságban él" (Passuth 1943: 346).

A folyóirat – azon túl, hogy betekintést adott a magyar gazdasági és politikai életbe – fontos feladatának tekintette a magyar kultúra értékeinek megismertetését és elismertetését. Ezen belül a magyar irodalmat bemutató írások száma emelkedik ki. A szerzők között találjuk a két világháború közötti időszak kiválóságait, elsősorban a *Nyugat* első, második és harmadik nemzedékét, de képviselve van a konzervatív és a kisebbségi magyar irodalom is. Fontos szerepet tulajdonított a folyóirat szerkesztője annak, hogy a francia olvasó kultúránk értékei között építészetünkkel, festészetünkkel és szobrászatunkkal is megismerkedjen ugyancsak a kor legkiválóbb művészettörténészektől származó írásokon keresztül (Bierbauer Virgil, Dercsényi Dezső, Farkas Zoltán, F. Gachot, Gerevich Tibor, Genthon István, Ybl Ervin).

A lap hasábjain feltárulnak a magyar népi kultúra kincsei: népzenénk, népballadánk, viseleteink, táncaink szépsége, népszokásaink és hitvilágunk a legkiválóbb néprajzkutatók tanulmányain keresztül (Bálint Sándor, Ortutay Gyula, Solymossy Sándor, Szendrey Ákos, Visky Károly).

Ez a szemle nemcsak hazai eredményeket közvetített Európába, de az európai szellem értékeinek hazai megismertetésében is részt vett. A Revue elsősorban Franciaországra figyelt, de kitekintett Olaszországra, Németországra, Ausztriára is. Egyszóval, figyelte az európai horizontot, nyomon követte mindazt, ami Európa gazdasági, politikai és kulturális életében történik.

Az 1930-as évek vége felé a folyóirat egyre határozottabban fordul Svájc felé is. Az 1938-ban és 1939-ben kihirdetett zsidótörvényt követően megélénkültek a kapcsolatok a két ország között, és a Magyarországról távozó tehetősebb réteg a semleges Svájcban keresett menedéket. Ezekre az eseményekre reagált a Revue Svájc felé nyitásával.

Ez a szemle fórumot biztosított a külföldi diplomatáknak, újságíróknak, politikusoknak, irodalmároknak. Mindazok számára, akik a legelhivatottabban ismertették az aktuális közép-európai helyzetet, valamint elhozták hazánkba az európai szellemet. A folyóirat hazai francia munkatársai elsősorban menekült hadifoglyok (Tomasi Boussaguet), diplomaták (Robert Dampierre követ, François Gachot kulturális attasé), valamint lektorok (Aurélien Sauvageot) voltak.

A német befolyás magyarországi erősödésével kezdett igazán érdekes és veszélyes lenni a folyóirat, mint a németbarátsággal szemben egy másik politikának a bázisa. A megszállás után a folyóiratot betiltják, az utolsó számot Hubay Miklós adja ki Genfben. Így emlékszik vissza: „Március 19-en a németeknek első dolga volt, hogy a Revue szerkesztőségét feldúlták. Baloghot is keresték a lakásán. És az utolsó számot az

Athenaeum nyomdában elkobozták. Ebből azért pár példány – éppúgy, mint a hasonló sorsra jutott Magyar Csillag utolsó számából is – megmaradt, s nekem is kihozott egyet valaki Genfbe. Ezt én még márciusban sokszorosítottam, és szétküldtem a svájci előfizetőknek. (...) Közép-Európa legelegánsabb folyóirata nyomorúságosan lestencilezve. S megírtam az előfizetőknek, (...) hogy fogadják emlékbe a Revue utolsó számát, amelyet Magyarországon még a megszállás előtt szerkesztettek" (Kabdebó 1983: 20).

A Nouvelle Revue de Hongrie 1932-től 1944-ig tartó fennállása alatt arra törekedett, hogy Magyarországról és a magyarságról gazdag, teljes, magasrendű képet alakítson ki, különlegesen értékes magyar kultúrát mutasson be, növelje tekintélyünket a művelt nemzetek előtt.

Az utókor szemével nézve a cél, amit maga elé tűzött, és az illúzió, ami éltette, nagy tiszteletet érdemel. Nagyra becsülendő továbbá az a szerkesztői munka, amely maga mellé tudta állítani a két világháború közötti időszak szellemi életének legjavát. A magyar művelődéstörténet és sajtótörténet nagy adóssága, hogy ennek a folyóiratnak és szerkesztőjének helyét kijelölje.

Irodalom

Balogh József (1942): A nemzeti önismeret eszközei. In: *Magyar Csillag*, 4.

Kabdebó Lóránt (1983): *A háborúnak vége lett*. Kozmosz Könyvek, Budapest.

Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai, 1916–1926. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T. Kiadása, Budapest, 1924.

Passuth László (1943): Széljegyzetek egy Indexhez. In: *Magyar Csillag*, 2.

Romsics Ignác (1990): Francia–magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között. In. *Hagyományok és módszerek*, Hungarológiai ismerettár, 7. NHK, Budapest. 109–129.

DÉVÉNYI MÁRTA
Pécsi Tudományegyetem

Az alacsony és magas kontextusú interperszonális kommunikáció következményei a nemzetközi üzleti tárgyalásokon

A nemzetközi üzleti tárgyalásokon a tárgyalófelek saját vállalatuk érdekeit képviselik, tudatukban saját nemzeti és vállalati kultúrájuk értékeivel és az ebből következő viselkedésmóddal, kommunikációs formával. Az üzleti tárgyalás kommunikáció, ezen belül interperszonális kommunikáció, mert két személy vagy két kisebb csoport (team) kommunikációja. Jelen tanulmányomban az egyes kultúrák, s ennek következtében az üzleti tárgyalási módok kapcsolódásának, illetve elkülönülésének egyetlen kritériumát vizsgálom, az interperszonális kommunikáció magas vagy alacsony kontextusát.

A magas, illetve alacsony kontextusú kommunikáció meghatározó jellemzője az egyes kultúráknak. Edward T. Hall meghatározása szerint a magas kontextusú kultúrákban „az információ legnagyobb részét vagy a fizikai kontextus hordozza, vagy a személy foglalja magában, míg nagyon kevés az információ az üzenet kódolt, explicit, közvetített részében" (Hall 1976). Az alacsony kontextusú kultúrákban pedig „az információ legnagyobb része az explicit kódra van bízva," hogy pótolja azt, ami a kontextusból hiányzik. Vagyis az üzenet verbális része a magas kontextusú kommunikációban csak a szükséges minimális információt tartalmazza, az alacsony kontextusú kommunikációban pedig majdnem kizárólagos információ közvetítő. Az üzenet verbális részének súlyát az határozza meg, hogy az adott kultúra hol helyezkedik el az alacsony és magas kontextus skálán. Hall (1976) ennek megfelelően közepes kontextusú kommunikációt is megkülönböztet. A skála alacsonyabb részén helyezkedik el Észak-Amerika, Ausztrália, Nyugat- és Közép-Európa, a magas részén pedig a mediterrán Európa, Japán, Kína, a Közel-Kelet, és Latin-Amerika. A kontextus mennyiségét tekintve az amerikai kultúra a skála alacsonyabbik vége felé helyezkedik el, a svájci német, a német, a skandináv kultúráknál magasabban.

A kommunikáció egyes alkotói egymással szoros összefüggésben, egymást áthatva teljesítik funkciójukat. Hall (1983) leírása szerint „a való életben a kód, a kontextus és a jelentés csak úgy tekinthetők, mint egyetlen esemény különböző aspektusai." „A szavak és mondatok különböző jelentést kapnak a kontextusból, amelybe beleágyazódnak. A nyelv sajátos természeténél fogva magasan kontextualizált rendszer. A nyelv nem egyenlő a valósággal, a valóságból elvonatkoztatott absztrakciókban gyökerezik." A kód, vagyis a szó szerepe azonban nem azonos a magas kontextusú és az alacsony kontextusú kommunikációban: az előbbiben a feldolgozott információ nagyobb kontextusának rugalmas része, az utóbbiban a szó a verbális kommunikáció meghatározó eleme. Hall (1976) a kontextus mértékét az emberi viselkedést és kommunikációt befolyásoló legfontosabb tényezőnek tartja: „A kontextus szintje teljes mértékben meghatározza a kommunikáció természetét, s minden további viselkedési mód ezen az alapon nyugszik."

Hall (1976) kutatásának eredménye azt mutatja, hogy „a kontextus létrejöttét feltételezhetően legalább két teljesen különböző, de egymáshoz kapcsolódó folyamat szolgálja." Az egyik az emberi szervezeten belül, az agyban játszódik le, s vagy a

múltbeli tapasztalat (beprogramozott kontextus teremtés), vagy az idegrendszer struktúrájának (veleszületett kontextus teremtés) a funkciója, vagy egyszerre mindkettőjé. A másik az emberi szervezeten kívüli, az eseményt magába foglaló szituáció, a környezet funkciója.

Az egyes kultúrákban, a kultúra alapvető érték és szabályrendszerében gyökerezve, a kontextus különböző mértékben válik információközvetítővé Az alacsony kontextusú kultúrák a verbális kommunikáció adta lehetőségeket kihasználva adnak át információt, a kontextus csak másodlagos szerepet játszik, illetve, mint Hall (1983) megállapítja, csak a szoros és tartós személyes kapcsolatok kommunikációjában válik elsődlegessé. H. Grice (1975) ezeknek a kultúráknak szociális interakcióját négy pontban jellemzi:

1. Mennyiségi maximum. Az egyének nem adhatnak a szükségesnél több vagy kevesebb információt.
2. Minőségi maximum. Az egyének csak akkor állíthatják azt, amit igaznak hisznek, ha elegendő bizonyítékkal tudják alátámasztani.
3. Relevancia maximum. Az egyéneknek a kommunikáció kontextusához tartozó megnyilvánulásokat kell tenniük.
4. Magatartás, viselkedés maximum. Kerülendők a homályos jelentésű kifejezések, a félreérthetőség, a túlzott bőbeszédűség és a megszerkesztettség hiánya.

Míg az alacsony kontextusú kommunikáció során a résztvevők verbális megnyilvánulásai általában valóságos érzéseiket tükrözik, addig a magas kontextusú kultúrákban a csoport harmóniájának fenntartása a cél, ennek érdekében a kommunikáció résztvevői nem közlik valóságos érzéseiket. Az alacsony kontextusú kommunikáció pontos verbális kifejezésre törekszik, míg a magas kontextusú kommunikáció kevesebbet állít, mint a valóság (understatement), és a lehető legkevesebb információt közli, amely ahhoz szükséges, hogy a befogadó következtethessen a beszélő szándékaira. Ezekben a kultúrákban a kimondott szavak mennyisége fordítottan arányos a megbízhatósággal.

Okabe (1983) megállapítása szerint az alacsony kontextusú kommunikációban gyakran használják a természetesen, tökéletesen, határozottan kategorikus jelentésű szavakat, míg a magas kontextusú kommunikációban a talán, feltehetőleg, lehetséges szavak használata, indirekt, implicit, homályos jelentésű kifejezésekkel együtt, a gyakori. A magas kontextusú kommunikációban gyakran előfordul, hogy a válaszok nem látszanak relevánsnak, s a befogadónak kell következtetnie arra, hogy miként relevánsak a kommunikáció kontextusát tekintve, és a beszélő szándékára is pontosan kell következtetnie, hogy helyesen értelmezze az üzenetet (K. Okabe, 1983). Hall (1976) írja le, hogy a japán magas kontextusú kommunikációban a beszélő körüljárja a lényeget, minden részt a helyére tesz, csak a zárókövet nem, az a másik résztvevő, a befogadó feladata. Helyette megtenni sértés, erőszak az egyénnel szemben, mert a japán beszélő logikája szerint az intelligens ember megtalálja a lényeges információt a kontextusban. Az európai logika, a mások által előadott deduktív érvelés számukra azt jelenti, hogy mások kívánnak helyettük gondolkodni.

A magas kontextusú kommunikációban fontos szerepe van a szüneteknek, a csendnek (Lebra 1987). A csend kommunikatív cselekvés, nem csupán űr a kommunikációs térben. Kifejezheti például az egyetértés, a beleegyezés hiányát, de akár

bosszúságot is. Az alacsony kontextusú kultúrák számára ugyanakkor csupán betölteni való, zavaró űrt jelent a kommunikációban.

Az alacsony kontextusú kultúrák tagjai hatásorientáltak, saját érzelmeik képezik magatartásuk alapját, a magas kontextusú kultúrákban nagyobb figyelmet szentelnek mások viselkedésére (Gudykunst 1998), s arra törekszenek, hogy elkerüljék mások megsértését (Kim 1994). Ezért nem mondanak a magas kontextusú kultúrákban nyíltan nemet, és ebből következik, hogy a „Megteszek minden tőlem telhetőt." kijelentés más típusú kötelezettségvállalást jelent az alacsony és mást a magas kontextusú kultúrákban. Az előbbi feladatorientált kultúrákban üzleti elkötelezettséget fejez ki, míg az utóbbi kapcsolatorientált kultúrákban személyes ígéretet, amelynek teljesíthetősége külső tényezőkön múlik. Az alacsony kontextusú kultúrák számára a közvetlen kérés jelenti a leghatékonyabb stratégiát, ugyanakkor a magas kontextusú kultúrákban ezt tartják a legkevésbé célravezetőnek (Kim 1994).

Az üzleti életben az alacsony kontextusú kultúrák tagjai, különösképpen az amerikaiak, a szerződésben hisznek, annak végleges, pontos, értelmezésre nem szoruló szövegében. Szerintük nem lehet bízni az emberi kapcsolatokban. A magas kontextusú kultúrákban élők számára ezzel szemben a személyes kapcsolatok, a bizalom jelentik az üzleti élet tartós alapját, a szerződés számukra csupán az üzleti kapcsolat szándékát jelenti, melynek szövegén a változó körülmények hatására változtatni lehet, illetve kell is.

Az üzleti tárgyalások sikere nem kizárólag a tárgyalófelek erő-pozícióján alapul, hanem nagymértékben múlik azon, hogy a tárgyalófelek látják-e magában a tárgyalási folyamatban rejlő buktatókat. Fokozottan igaz ez a nemzetközi üzleti tárgyalásokra, ahol az eltérő kultúrák megnyilvánulásai növelik a nehézségeket. A kommunikáció résztvevői – azonos kultúrán belül is – a kommunikációs stratégia kialakításának első lépéseként automatikusan elhelyezik egymást a kontextus skálán, s megállapítják a kommunikációs kontextus megfelelő szintjét. Ha ez nem történik meg, a kommunikáció egyik végletként kioktató, másik végletként félrevezető, megtévesztő lehet (Hall 1983).

A nemzetközi üzleti tárgyalásokon is alapvető a kontextus megfelelő szintjének kijelölése, mert különben a magas és alacsony kontextusú kultúrákból érkező tárgyalófelek találkozása kudarcba fullad. Nehéz, bizonyos esetekben megoldhatatlan feladat például a japán magas kontextusú kommunikáció minden részletének megértése, hiszen ehhez a japán kultúra tökéletes ismerete és megértése lenne szükséges, a tárgyalófelek kölcsönös jóindulata, egymás különböző kontextus használatának és érzékelésének ismerete és figyelembe vétele azonban nagymértékben elősegíti a tárgyalások eredményességét.

Irodalom

Grice, H. (1975): Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics*. Vol. 3. Speechacts (pp. 107-142). New York: Academic Press.

Gudykunst, W. B. (1998): Individualistic and collectivistic perspectives on communication: an introduction. In *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 22, No 2, pp. 107-134.

Hall, E. T. (1976): *Beyond culture*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1983): *The dance of life*. New York: Doubleday.

Kim M. S. (1994): Cross-cultural comparisons of the percieved importance of conversational constraints. *Human Communication Research*, 21, 128-151.

Lebra T. S. (1987): The cultural significance of silence in Japanese Communication. *Multilingua*, 6. 343-357.

Okabe R. (1983): Cultural assumption of East and West: Japan and the U.S.A. In W. Gudykunst (ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 21-44). Bewerly Hills, CA: Sage.

FALKNÉ BÁNÓ KLÁRA
Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar

Az interkulturális kommunikáció nyelvi és kulturális aspektusai

Az interkulturális kommunikáció mind elméleti, mind gyakorlati szempontból interdiszciplináris terület. A nyelvi, nyelvszociológiai, szociológiai, pszichológiai, illetve kulturális antropológiai elemek elválaszthatatlanul összefonódnak mind a tudományos kutatás, mind a diszciplína gyakorlati oktatásának területén. Ennek megfelelően ezt a tudományágat, ha lehet így nevezni – bár Magyarországon egyelőre nem igazán ismerik el annak –, művelik szociológusok, antropológusok, pszichológusok, nyelvészek, és a felsorolás még korántsem teljes.

A különböző aspektusok összefonódásának szembetűnő és számunkra különösen fontos területe a nyelvi és a kulturális tényezők egymáshoz való viszonyának, illetve kölcsönhatásának elemzése. Először azonban röviden utalnunk kell arra, hogy mit értünk kulturális tényezőkön, vagyis meg kell határozni, mit értünk kultúra alatt. A kultúrának számos részben hasonló, de különböző aspektusokat hangsúlyozó definíciója ismeretes, ezek közül ragadjunk ki csak néhányat. Nem a zene, az irodalom, a művészetek, a „magas kultúra" vizsgálódásunk tárgya, hanem, ahogyan Hofstede fogalmaz, a kultúra mint szellemi szoftver, vagyis az a „kollektív szellemi beprogramozás, amely emberek egy csoportját, vagy kategóriáját megkülönbözteti egy másiktól"* (Hofstede 1991: 5). Egy másik meghatározás, Goodenough definíciója, az egyes személy szempontjából nézi a kultúrát: „egy társadalom kultúrája abból áll, amit egy személynek tudnia vagy hinnie kell ahhoz, hogy a kultúra tagjai számára elfogadható módon cselekedjen, méghozzá bármely szerepben, amelyet a kultúra tagjai bármelyikük számára elfogadhatónak tekintenek" (Wardhaugh 1995: 192). Ezt a tudást az ember nem génjeiben hordozza, hanem a „kollektív szellemi beprogramozással", azaz tanulás útján sajátítja el abban a közösségben, ahol szocializációs folyamata zajlik.

Azt is mondhatjuk, hogy a kultúra „az a 'know-how', amelyet egy személynek birtokolnia kell ahhoz, hogy megoldja a mindennapi élet feladatát; ..." (Wardhaugh: uo.) Ez hasonló Trompenaars Schein nyomán megfogalmazott meghatározásához azzal a különbséggel, hogy míg Wardhaugh, mint Goodenough, az egyén szempontját, Trompenaars Hofstede-hez hasonlóan a kultúra kollektív jellegét hangsúlyozza. Szerinte „a kultúra az a mód, ahogyan emberek egy csoportja megoldja problémáit"* (Trompenaars 1995: 6).

Ezekből a definíciókból is világosan kitűnik, hogy a kultúraközi kommunikációs tanulmányok során tanult viselkedésformákról, illetve adott kultúrák csoport specifikus értékrendszereiről van szó, ezeket próbáljuk különböző kulturális dimenziók mentén összehasonlító elemzésnek alávetni.

A nyelv és a kultúra egymáshoz való viszonyát sokan és sokféle felfogással vizsgálták. Az egyik ismert vélemény szerint egy nyelv struktúrája erősen befolyásolja beszélőinek világszemléletét. Ez az álláspont legismertebb formájában a Sapir-Whorf hipotézisben ölt testet, jóllehet egészen a XIX. századig, Humboldtig nyúlik vissza (Wardhaugh 1995). E szerint a felfogás szerint a világképet jelentős mértékben a nyelv

határozza meg. Whorf szerint: „A természetet az anyanyelvünk által lefektetett vonalak mentén elemezzük" (Wardhaugh 1995: 194). A különböző viselkedésformák kialakulását is nyelvi okokkal magyarázza: „egy bizonyos viselkedésmód kulcsát gyakran annak a nyelvi formulának az analógiái kínálják, amelyben a helyzetről beszélnek, és amely révén bizonyos fokig elemzik, osztályozzák a helyzetet és kijelölik a helyét abban a világban, amely nagyrészt tudattalanul bele van építve a csoport nyelvi szokásaiba" (uo, 195), vagyis a nyelv és a kultúra viszonya determinisztikus. A Sapir-Whorf hipotézis követői szerint, ha egy nyelvnek van szava egy bizonyos fogalomra, akkor ezen nyelv beszélői könnyebben tudnak erre a fogalomra utalni, mint egy másik nyelv beszélői, amelyben nincs meg ez a szó, és így ennek a nyelvnek beszélői körülírásra kényszerülnek. Szerintük ugyanez igaz a grammatikára is, ha egy nyelvben például nyelvtani nemet, időt, számot jelölnek, ez hatással van arra, ahogyan a beszélők megtanulják kezelni a világot, vagyis ez befolyásolja a kognitív és a kulturális fejlődést is. Szintaktikai példa a Wardhaugh által idézett *"You are behind the times"* angol metaforikus kifejezés, amely szó szerint azt jelenti, 'az idők mögött' vagy, jelentése 'el vagy maradva'. Mindezek a példák azonban, ahogyan Wardhaugh is rámutat, „maximum azt sugallják, hogy a nyelvek bizonyos esetekben megkönnyítik bizonyos megfigyelések megtételét beszélőik számára" (uo, 197-198).

A Sapir-Whorf hipotézis soha nem nyert egyértelmű bizonyítást. Tulajdonképpen bármiről lehet beszélni bármely nyelven, feltéve, hogy a beszélő körülírást alkalmaz. Ugyanakkor egyes fogalmak lehetnek „kódolhatóbbak", azaz könnyebben kifejezhetők bizonyos nyelvekben, mint másokban. „Fel kell tételeznünk, hogy minden nyelv rendelkezik azokkal az eszközökkel, amelyre bármely beszélőnek szüksége lehet ahhoz, hogy bármit elmondjon, amit el akarhat mondani azon a nyelven" (ibid). Wardhaugh szellemes példája szerint „Lehet, hogy jelenleg nehéz tukáno vagy baszk nyelven a modern nukleáris fizikáról beszélni, de amennyiben kényszerítően szükségessé válna a tukánó és a baszk nyelvet beszélő közösségekben, hogy legyenek atomfizikus szakembereik, akik szakmájukat gyakorolva a tukánó vagy a baszk nyelvet használják, a két nyelv tökéletesen megfelelőnek bizonyulna erre a célra" (ibid).

Itt elérkezünk az ellentétes felfogáshoz, amely úgy gondolom bizonyíthatóbb, és amelyet véleményem szerint az iménti példa is alátámaszt, hogy nevezetesen inkább a társadalmi fejlődés hozza magával a nyelvi eszközök fejlődését, a társadalmi–kulturális sajátosságok, illetve változások tükröződnek a nyelvben. A kultúra különböző szintjei, például a regionális, etnikai, generációs, nemi, társadalmi osztály- vagy réteghovatarozás szerinti, pregnánsan kimutathatóak a beszélők nyelvhasználatában. Ugyanakkor úgy gondolom az is igaz, hogy a hatás kölcsönösnek mondható. A hatás dialektikus természetét például Dittmar is hangsúlyozza, aki szerint „a beszéd és a társadalmi viselkedés állandó kölcsönhatásban van ..." (Wardhaugh 1995: 16)

Talán leginkább Bernstein véleményét osztom a nyelv és a kultúra viszonyára vonatkozóan. Hatottak ugyan rá Whorf nézetei, mégis úgy vélekedik, hogy a „nyelv is hat a kultúrára és a kultúra is a nyelvre, de a második hatás láthatólag erősebb az elsőnél" (Wardhaugh 1995: 295). Szerinte van egy körforgás, amelyben „bizonyos társadalmi rendszerek létrehoznak bizonyos nyelvi rendszereket, amelyek viszont reprodukálják a társadalmi rendszert és így tovább" (uo).

Bernsteint a nyelvnek a szocializációban betöltött szerepe foglalkoztatja. Az egyén társadalmi szerepét a kommunikáció folyamatában sajátítja el, és ez a folyamat

társadalmi csoportonként változik. Szerinte a társadalomban két lényegesen különböző nyelvi változat használatos. Az egyiket **korlátozott kódnak** (restricted code), a másikat **kidolgozott kódnak** (elaborated code) nevezi. A korlátozott kód az ismerősök közötti intimitás nyelve, formai szempontból nem kifogástalan, egyszerűen fogalmaz, mivel a beszélőkben jelenlévő közös kódrendszer, a társadalmi kontextus, például az interperszonális kapcsolat, a fizikai és a pszichológiai környezet, segíti a megértést. „a beszéd hátterében jelen vannak a beszélők életről alkotott közös elképzelései, közös érdeklődésük, a közös jelrendszer azonos értelmezése és az azonos társadalmi elvárások, röviden, a beszéd feltételez egy kulturális hovatartozást, amely csökkenti a szándék pontos verbális kidolgozásának szükségességét"* (Gudykunst–Kim 1997: 198). Egy közeli baráttal való kommunikáció során a bonyolult összefüggésekre például csak utalnunk kell valamilyen jelzéssel, de ez a jelzés koncepciók és tapasztalatok egész tárházára emlékeztet minket (uo). Ha annyit mondunk: „Na, és hogy sikerült?", spontán választ kaphatunk, anélkül, hogy magyarázattal kéne szolgálnunk, hogy mit értünk ez alatt. Egy kívülálló azonban nem értené a kérdést a közös tapasztalatok hiánya miatt. Egy adott, például szakmai, csoport zsargonja szintén egyfajta korlátozott kódot képvisel, amely elsősorban az adott csoport tagjai számára értelmezhető.

Ha a beszélő a kidolgozott kódot alkalmazza, grammatikai és szintaktikai szempontból is pontosan fejezi ki mondandóját, alig hagyatkozva a nem verbális és más kontextusbeli sajátosságokra. Míg a korlátozott kód esetében a nem verbális csatornáknak fontos szerepe van, a kidolgozott kód használata esetén a verbális csatorna a domináns információforrás, a hallgató megértésében a verbálisan kidolgozott üzenetre hagyatkozik, a kontextusnak lényegesen kisebb szerep jut (Gudykunst–Kim 1997).

Bernstein korlátozott és kidolgozott kódok alkalmazásának elmélete sok szempontból megfelel a hall-i magas (high-context), illetve alacsony kontextusú (low-context) kommunikációs üzenetek megkülönböztetésének. Az implicit jelentésű üzenet, amely nagymértékben tartalmaz kontextuális elemeket, jellemző a magas kontextusú, vagy kontextus gazdag kommunikációra, az explicit verbális üzenet fontossága jellemző az alacsony kontextusú, vagy kontextus szegény kommunikációra (Hall–Hall 1990). Hall, ellentétben Bernsteinnel, kontextus elméletét kiterjeszti a nemzeti kultúrák szintjére is. Szerinte például a kínai nyelv és a kínai kultúra magas kontextusú, a nyelvi rendszer megértéséhez ismerni kell a kulturális, történelmi és az adott társadalmi szituáció kontextuális elemeit is. Számos ázsiai nyelv, a kínai, japán, koreai, nagymértékben érzékelteti a beszélők közötti társadalmi különbségeket, implicit és explicit módon is, grammatikai, illetve lexikális eszközökkel. A társadalmi hierarchiával kapcsolatos ilyen nagymértékű érzékenység hiányzik a legtöbb modern európai nyelvből (uo). Ez pregnánsan tükrözi az ázsiai társadalmakra jellemző, a hofstede-i hatalmi távolság dimenzión fellelhető nagy hatalmi távolságú kultúrákat, és habár másfajta nyelvi eszközökkel, akkor is megmutatkozik, ha a szóban forgó kultúra tagja nem anyanyelvén, hanem például angol nyelven kommunikál.

Erre a jelenségre szemléletes példáként szolgálhat a nyelvi és az interkulturális tényezők összefonódásának bemutatására alkalmazott, a valóságban is megtörtént rövid esettanulmány, egy malajziai és egy ausztrál vállalat angol nyelvű levélváltásának interkulturális szempontokból történő elemzése. Az esettanulmányt angliai partnerintézményünk, a University of Lincolnshire and Humberside bocsátotta rendelkezésemre. A két levél stílusbeli eltérései jellemzően mutatják a kontextusbeli

eltéréseket, illetve a hofstede-i, valamint a trompenaars-i dimenziók alapján kimutatható különbségeket a két kultúra között.

Háttér információként elmondhatjuk, hogy a két vállalat vegyes vállalatként működött, és az ausztrál cég módosítani kívánta a cégek által kötött szerződést.

A: az ausztrál cég igazgatójának a malajziai menedzserhez írott levele:

„Ezúton tájékoztatom Önöket, hogy kénytelenek vagyunk az Önökkel műszaki szakemberek biztosítására kötött szerződésünk feltételeit módosítani. Jelenleg évente három műszaki szakembert küldünk két hónapos időtartamra, akiknek az alábbi feladatai vannak:

a. betanítják az Önök alkalmazottait az üzem működtetésére és karbantartására;

b. javaslatokat tesznek az üzemben szükséges módosításokra.

Bár sajnálom, hogy szükség van a módosításra, úgy vélem, hogy a jelenlegi pénzügyi helyzetnek a cégünk állományára gyakorolt nyomása miatt ez elkerülhetetlen. Nevezetesen, évente csak két szakértőt tudunk biztosítani, legfeljebb hathetes időtartamra, feladataik megfelelő módosítása mellett.

Bár megértem, hogy ez az Önök számára ugyanolyan csalódást okoz, mint az én számomra, úgy érzem tisztességesebb reálisan szembenézni a problémával, mert ellenkező esetben a mindkettőnk számára hátrányos alulteljesítés esete merülhet fel.

Mindezek ellenére remélem, hogy továbbra is fenn tudjuk tartani szívélyes kapcsolatunkat és más tekintetben teljes mértékben együtt tudunk működni."*

("I am writing today to inform you that we are forced to modify the terms of the agreement under which we supply you with technical consultants. At present we are sending three technical experts per year, each for a period of two months, with responsibilities for

a. training your staff in plant operation and maintenance;

b. proposing modifications to plant.

While I regret the need for a revision, I believe that it is necessary in the light of the strains which are now being placed on our staff by the current financial situation. Specifically, we can guarantee only two experts per year, each for a period of not more than six weeks, with corresponding modifications to their responsibilities.

While I realise that this will be as much a disappointment to you as it is to me, I feel it most appropriate to confront the problem realistically rather than allow us to drift into a state of under-performance which threatens to be mutually detrimental.

With all this said, I hope that we will be able to continue cordial relations and to cooperate in other respects as fully as possible.")

B: a malajziai cég igazgatója helyett az igazgatótanács egyik tagja válaszol az ausztrál igazgató levelére:

„Megtiszteltetés és kiváló lehetőség számomra, hogy a ... cég nevében írhatok Önöknek. Megtiszteltetés, mivel a cég teljes igazgatósága és vezetése arra kért, hogy levelemben kérjem meg Önöket, folytassák fejlesztési programunk hivatalos támogatását. Kiváló lehetőség, mivel hozzájárulhatok cégünk fejlődéséhez és az Önök

segítségére lehetek abban, hogy támogatásuk révén elősegítsék nemzeti fejlődésünk céljait.

1985-ben visszavonult diplomataként, aki 1976–79 között az Önök országában teljesített szolgálatot, különösen fontos számomra a nemzetközi részvételünk eredményeként megvalósuló jelentős fejlődés. Jómagam és cégünk valamennyi tagja büszke saját munkájára és az Önök segítségére. Reméljük, megértik, hogy vállalatunk még a fejlődés időszakában van, ezért egy ugyanezen a területen működő vezető ausztrál cég segítsége felbecsülhetetlen értékű számunkra. Még nem adtuk fel a reményt, hogy újra fontolóra veszik a cégünk további fejlődését szolgáló támogatást, amely nemcsak az egyén, de az egész ország számára nagy fontossággal bír."*

("I consider it both a privilege and an opportunity to write to you on behalf of the ... Company. This is a privilege in that the entire board and the management staff have asked me to write asking you to continue officially supporting our development programme. And I consider it an opportunity to assist in our growth and to help you to make a contribution that will reflect the purpose of our national development.

As a diplomat who retired in 1985, and served in your country in 1976-79, I am particularly sensitive to the excellent progress that will come from our international participation. I and all other members of our company are proud of our work and your assistance. We hope that you understand that our company is still developing; therefore the assistance from a leading Australian company working in the same field is invaluable. All of us still hope for your kind

consideration to assist our company for further development, which is meaningful not only to individuals but also to the country as a whole.")

A legszembetűnőbb különbség a két levél között az ausztrál individualista és a malajziai csoportorientált, a hofstede-i dimenzión kollektivistának nevezett, kulturális sajátosságok nyelvi megnyilvánulása. Az ausztrál levél meglehetősen személytelen, a tényekre összpontosít, a jogi nyelv száraz, tényszerű, hivatalos stílusához közelít. Tükrözi az individualista kultúrákra jellemző alacsony kontextusú verbális üzenetek sajátosságait, vagyis világosan, pontosan megfogalmazott, az érzelmek közvetítését kizárja.

A malajziai válaszlevél ezzel szemben erősen személyes hangvételű, írója hivatkozik ausztráliai magas szintű kapcsolataira, szinte egyfajta implicit fenyegetést érzünk a sorok között. Maga a tény, hogy a választ a szervezeti hierarchiában magasabb szintű igazgatósági tanács tagja írja, és a magas státuszt jelölő diplomáciai testületben végzett munkájára való hivatkozás is mutatja a malajziai nagy hatalmi távolságú kultúrát. Jellemzően megmutatkoznak a csoportorientált kultúrákra jellemző kontextus gazdag kommunikációs nyelvi sajátosságok is, a levél írójában és olvasójában sok internalizált háttér információt feltételez. Például azt sugallja, hogy a támogatás megvonása az arc elvesztésével járhat a malajziai társadalomban. Nem reagál direkt módon az ausztrál levélben felvetett problémákra, szinte irrelevánsnak tűnik, nem igazán válasz az indító levél üzenetére. Érzelmeket közvetít, érzelmi töltésű szavakat és kifejezéseket használ (például megtiszteltetés, felbecsülhetetlen értékű, büszke), amely jellemző a trompenaars-i kulturális dimenziókon affektívnek, illetve diffúznak nevezett kulturális sajátosságokra, és ugyancsak a csoportorientált kultúrákban tipikus.

Mindezekből nyilvánvalónak tűnik, hogy az interkulturális sajátosságok elemzése során a nyelvi és a kulturális aspektusok szorosan összefüggnek egymással, és hogy a bonyolult összefonódások miatt nehéz a diszciplínák határvonalait egyértelműen meghúzni.

(A *-gal jelzett szövegek a szerző fordításai.)

Irodalom

Gudykunst, W.B. – Kim, Y.Y. (1997): *Communicating with Strangers*, An Approach to Intercultural Communication. Third edition, New York: McGraw-Hill.

Hall, E.T. – Hall, M.R. (1990): *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.

Hofstede, G. (1994): *Cultures and Organisations*, Software of the Mind. London: HarperCollins Publishers.

Trompenaars, F. (1995): *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris-Századvég.

GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA
Győr–Moson–Sopron Megyei Pedagógiai Intézet

Európai stúdiumok a hazai közoktatás gyakorlatában 1. és 9. osztályban

Mottó: *„Európa nem jön el hozzánk, azt magatokban és magatok körül nektek kell felépítenetek."*
(Louis Caul-Futy)

Bevezetés: elvi megfontolások

Az Európai Tanács 1988-as határozata az európai dimenzióknak az oktatásban való érvényesülését szorgalmazza az alábbi célkitűzések alapján:

- ideológiailag azért, hogy megerősítse a közös identitástudatot és eszmeiséget, mely a demokrácián, a társadalmi igazságosságon és az emberi jogok tiszteletén alapul,
- szakmailag azért, hogy a fiatalokat felkészítse az Európa-szerte érvényes munkavállalásra,
- kognitív szempontból azért, hogy az európai dimenziójú realitások tudatosuljanak,
- pedagógiailag, társadalmilag azért, hogy az Európáról való információnyújtás mellett az európai szinten megvalósuló sokféle kooperációt ösztönözze.

Európai dimenzió alatt főbb vonalakban – az európai ismereten túl – az európai országok sokszínűségének és sokféleségének megtapasztalása, a közöttük lévő különbségek és hasonlóságok tudatosítása, a kooperáció és tolerancia elősegítése, fejlesztése, a többnyelvű kompetencia kialakítása, valamint Európa ökológiájának tudatosítása értendő.

Ezen megfontolásoknak az oktatás nyelvére való lefordítása különböző oktatási modellek kifejlesztését, kipróbálását, terjesztését mint fontos pedagógiai innovációt vetíti előre. Egy lehetséges megoldást kínál a problémához a CERNET Projekt (közép-kelet-európai régió országhatárokon átívelő többszintű együttműködési programjá a közoktatás területén) keretében, négy szomszédos (Bécs–Brno–Győr–Moson–Sopron megye–Pozsony) határ menti régió oktatási szakembereinek összefogásában megvalósult bécsi székhelyű Európai Középiskola (European Middle Schoool, EMS) 10–14 éves korosztály számára készült iskolakoncepciója, dokumentumrendszere és mindennapi gyakorlata. (Részletes bemutatása megtörtént: Modern Nyelvoktatás, 1999/április, 49-52.).

Ezen iskolai kezdeményezés része egy átfogó koncepciónak, mely a fent bemutatott elvi megfontolásokat kiterjeszti alsó tagozatra, a 6–10 éves korosztályra (European Primary School, EPS) és a gimnáziumi, 14–18 éves korosztályra (European High School, EHS).

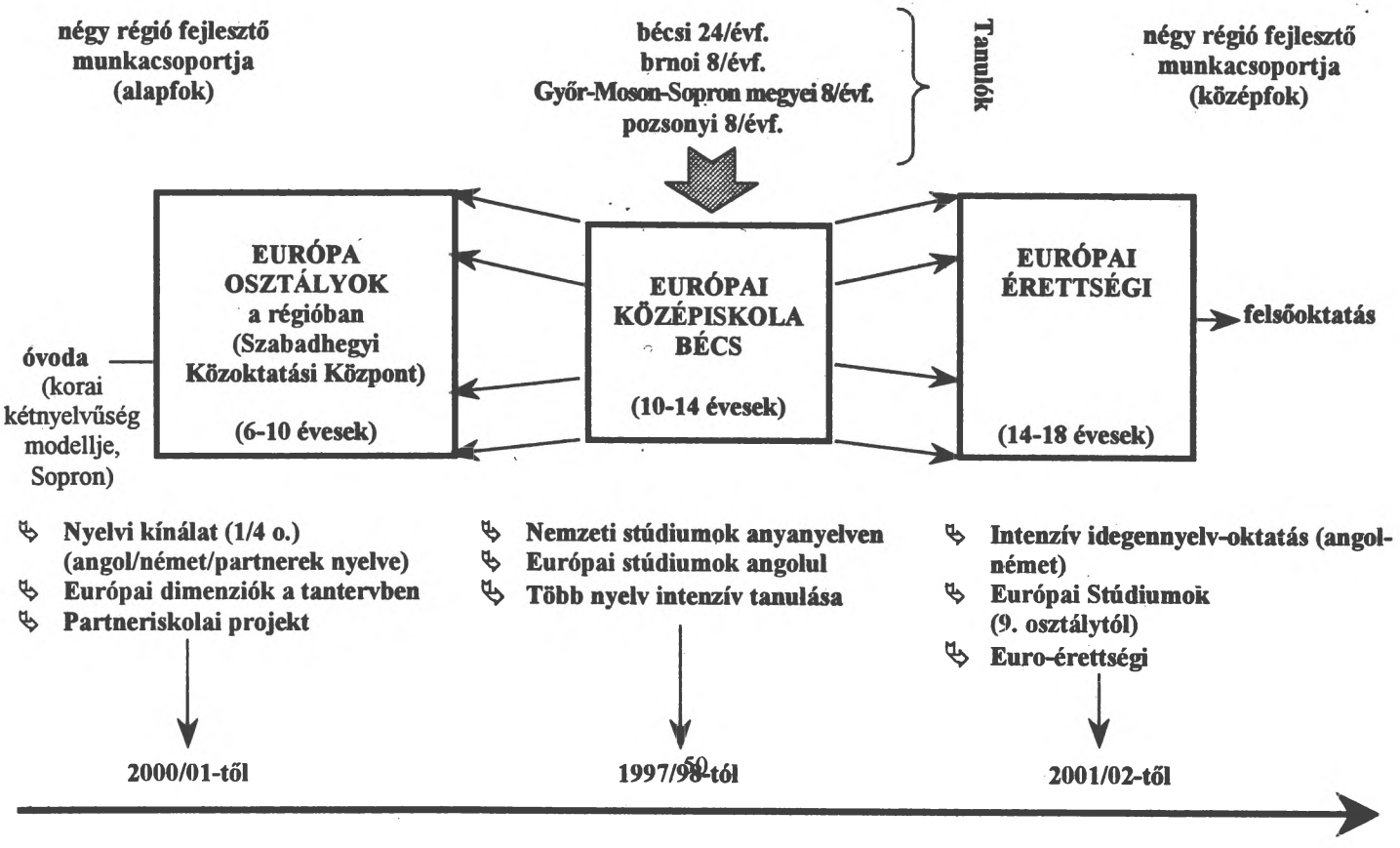
Az Európai iskola-modell újdonsága

A nemzetközi iskolamodell a közoktatás teljes vertikumában (6–18 éves korosztály számára) összehangolt célok, elvek és napi gyakorlat alapján vállalja az Európa-polgárrá nevelés eszményét, megőrizve a nemzeti identitás érzését. Nyílt, barátságos, másokat elfogadó személyiségformálás megvalósításához legfontosabb fejlesztendő területek: felelősség magunk és környezetünk iránt, viselkedési formák és normák közösségben, udvariasság, tolerancia, elfogadás, hagyományok, kulturális örökség tisztelete.

Az iskolakoncepció kidolgozása, a hozzákapcsolódó dokumentumok, tananyagok, taneszközök kifejlesztése, kipróbálása a négy határ menti régió oktatási szakembereiből felállított nemzetközi munkacsoport közös gondolkodásának, munkájának, tapasztalatainak produktuma. Magyarországot a Győr–Moson–Sopron Megyei Pedagógiai Intézet nevében e sorok szerzője és az intézet igazgatója képviseli. Koordinációjukban kapcsolódik a projekthez a győri Szabadhegyi Közoktatási Központ, ahol 2000 szeptemberétől 1. évfolyamon két Európa-osztály indult, 2001. szeptemberétől 9. évfolyamon kezdődik a próbaszakasz.

Az Európai iskolamodell gyakorlati megvalósítása a 10–14 éves korosztály körében a bécsi székhelyű EMS nemzetközi iskola megalapításával (1997) és négy évfolyamos kifejlesztésével megtörtént a négy régió tanulóinak (évfolyamonként 8-8 fő) tanárainak (országonként 2-2 nemzeti tanár) és szakértőinek (országonként 2-2 fő) részvételével.
Az alsó tagozatos, EPS (6–10 évesek) és a középiskolások, EHS (14–18 évesek) iskolamodelljét már mind a négy ország vállalkozó iskoláinak ún. Európa-(pilóta)osztályaiban indítjuk a kifejlesztett tantervek, tanmenetek, tananyagcsomagok alkalmazásával. A tapasztalatok értékelésére és ezek alapján a korrekciós feladatok elvégzésére rendszeres nemzetközi szakértői találkozók szolgálnak a négy térségben.
(Lásd az Európai dimenziók az oktatásban. /Fejlesztés és adaptáció/ című ábrát)

EURÓPAI DIMENZIÓK AZ OKTATÁSBAN
(FEJLESZTÉS ÉS ADAPTÁCIÓ)



A kisiskoláskori idegennyelv-tanulás lényege maga a tanulási folyamat megtapasztalása. Fontos szempont tehát, hogy a tanulás élvezetes, én központú és kellően konkrét legyen; pozitív érzelmek kiváltásával a kisiskolást elkötelezze a tanulási tevékenység iránt; az életkori sajátosságukat figyelembe véve érdekes, játékos tevékenységek révén fejlesszen és ügyeljen az információ tartalmának valódiságára.

A kisiskoláskori idegennyelv-tanulás nem külön tantárgy, hanem áthatja az egész tantervet; készségek, kompetenciák fejlesztésére szolgál azzal, hogy az idegen nyelv információszerző eszköz. Ismeretszerző funkcióját kreatív és mozgásos tevékenységek révén fejti ki.

Az idegen nyelvet más tantárgyakkal integrálva közvetíti például az anyanyelv/vizuális nevelés/ének-zene vagy matematika/környezeti nevelés/testnevelés. A kisiskolások interkulturális nevelése több szinten is megfogalmazható, így a „másság" elfogadása például megjelenik a kognitív szférában, a gyakorlati kommunikációban és az „én és a másik"-attitűdben. Mindennek tananyagbeli és tevékenységbeli vetülete jelenti a tanítási–tanulási folyamatba ágyazást.

Az Európai iskolamodell 1–4. évfolyamon az európaisághoz kötődő interkulturális elemek (angol/német illetve anyanyelven) blokkokban, váltogatva jelennek meg a tanórai gyakorlatban. Első évfolyamon kilenc hónapon át kilenc téma (Iskolás vagyok, Állatok, Család, Ünnepek, Környezetem, Időjárás/Öltözködés, Testem/Egészség–betegség, Természet, Szabadidőm) kerül feldolgozásra heti 2+2 órában. E témák 2. és 3. évfolyamon bővítésre, gazdagításra kerülnek. Az egyes témák feldolgozására az iskolamodell a nyelvóra (angol/német) mellett a vizuális kultúra tanórát jelölte ki. A 2+2 tanóra osztálykeretben két pedagógus (osztálytanító és nyelvtanár) állandó jelenlétében szerveződik. Kettejük összehangolt, sokszínű tanulásszervező tevékenysége révén komplex témafeldolgozás történik anya-, illetve idegen nyelven. Ezt harmonikusan gazdagítja a zenei, a bábozási, a barkácsolási tevékenység folyamatos tanórai jelenléte.

A két pedagógus munkáját a nemzetközi munkacsoportban kifejlesztett taneszköz csomagra alapozza. Ennek elemei: tananyagleírás (témák és altémák), tanulói munkalapok, módszertani útmutató és gyűjtemény (módszerek, segédanyagok, háttér információk). Ezen taneszköz csomag a gyakorlat és tapasztalat során rugalmasan alakítható, fejleszthető, gazdagítható a tanulócsoport képessége, affinitása, haladási üteme alapján.

A 2000. szeptemberében a győri Szabadhegyi Közoktatási Központban indult két Európa-osztály munkáját, tapasztalatát a szakmai közvélemény félévente szervezett munkakonferenciák, óralátogatások és konzultációk keretében követheti nyomon. Ugyancsak élénk érdeklődés kíséri a fejlesztő-kipróbáló munkát a szűkebb (szülők) és tágabb (városi, megyei) nyilvánosság részéről. Erről tanúskodik a kongresszuson bemutatott videofelvétel, mely a helyi és regionális TV *Mesevár* című műsorában került adásba. A későbbi évfolyamok számára úgynevezett projekt napok keretében a négy ország pilótaosztályának találkozói adnak lehetőséget a személyes tapasztalat- és élményszerzésre, a megmérettetésre.

ORSZ. SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR

Európai stúdiumok 9–12. évfolyamon

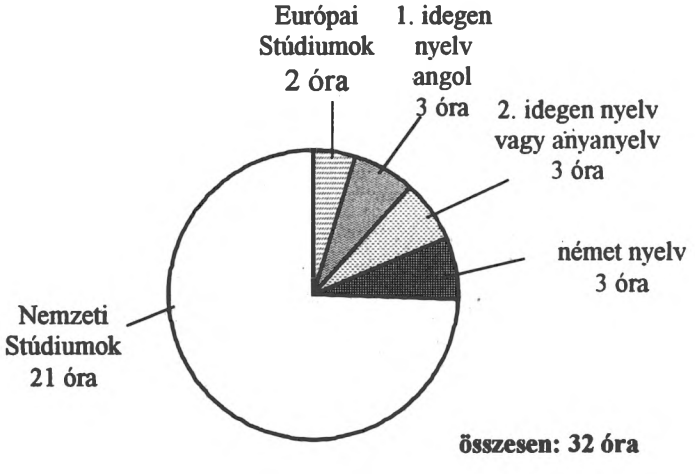
Az 1997–2001 között a bécsi Európai Középiskolában (EMS) szerzett pedagógiai tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a négy szomszédos ország tanulói – a multikulturális és multilingvális oktatással kiegészített környezeti komplexitás alapján – európai műveltség alapjainak birtokába jutottak. Az információszerzési-, kezelési készség és a szövegfeldolgozás valamint kommunikációs képességük nemcsak anyanyelven, hanem idegen (angol/német) nyelven is magas szintű.

Összességében a 10–14 éves korosztály EMS-képviselői szép eredményeket értek el az autonóm tanulási stratégiák elsajátításában, alkalmazásában.

Így mondhatjuk, hogy az EMS iskolakoncepció és gyakorlat jó alapot jelent a középiskolai (gimnáziumi) évfolyamokon az EHS keretek között folytatandó tanulmányokhoz, melyek a nyelvileg tehetséges tanulók, többnyelvű képzésének folytatását jelenthetik a 9. osztálytól hazai környezetben és lehetővé tehetik az úgynevezett Euro-érettségi megszerzését.

A már említett négy szomszédos régió középiskolai tanárainak munkacsoportja 2000. szeptemberétől dolgozik a 9–12. évfolyamok számára készülő, és az EMS-tanulmányokra épülő koncepción, dokumentum- és taneszköz csomagon. A koncepció és a 9. osztály tanterve elkészült. A koncepció alaptétele, hogy a saját, nemzeti nyelv és kultúra közvetítése által megszerzett általános kompetencia, a szociokulturális és szociolingvisztikai háttér alapján fejleszti a kommunikatív kompetenciát mind anya-mind idegen nyelven. Az idegennyelv-tanulás és kulturális tanulás szorosan összefügg a korszerű európai tantervekben. Ezt kívánjuk érvényesíteni az EHS modellben is. Az alábbi ábra az EHS tanóráinak megoszlását mutatja a 9–12. évfolyamon.

EHS, 9–12. évfolyam óraterve



Forrás: © European Office, CERNET Centre, Vienna Board of Education, Vienna 2000

Az EHS-ben az Európai Stúdiumok (ES) mint műveltségterület jelenik meg a tantervben. Az ES egy ún. témakoncentrátum, mely magában foglalja a történelmet, földrajzot, környezetismeretet, zenét, művészetet, kultúrát, különös tekintettel Európára, s ezen belül is a négy résztvevő ország dimenzióira.

Az ES része a normál iskolai programnak, kötelező tantárgy, érdemjeggyel értékelik.

Az iskolakoncepció célja, hogy az ES kötelezően választott érettségi tárgy legyen. Munkanyelve az angol. A magas szintű tudományos és nyelvi elvárások miatt célszerűvé válik anyanyelvű tanárok bevonása a tanórai és azon kívüli munkába.

Az iskolakoncepció végső célja, hogy úgynevezett Euro-érettségit tehessenek a tanulók. Ez a vizsga az együttműködő négy partnerországban tehető le kétféle módon: vagy az oktatásügyi szervek közvetlenül elismerik ezen EHS iskolákban letett érettségi vizsgát, vagy néhány különbözeti vizsgát határoznak meg. Az így megszerzett érettségi feljogosítja a tanulót bármelyik országban egyetemi felvételi vizsgára.

Az EHS koncepciót és taneszköz csomagot – a kisiskolás korosztályéhoz hasonlóan – 2-2 fős nemzetközi munkacsoport folyamatos fejlesztéssel hozza létre. A végső produktum: egy tanári kézikönyv/tankönyv, mely tartalmazza az ES tanmenetét, forrás és bibliográfiajegyzéket, módszertani javaslatokat, projektmunka-ötleteket, mesterkópiákat, videót és CD-romokat.

A 9. évfolyamra elkészült keretprogram 5 nagyobb témakört tartalmaz (Az ókori kultúrák hagyatéka; Európa; Az egyes országok hagyományai; Kommunikáció; Egymás kölcsönös megértése; Élet), melyet 37 héten át heti 2 tanórára lebontva dolgoznak fel angol munkanyelven. (Az angol mint idegen nyelv heti 3 nyelvi óra támogatást kap.)

10–12. évfolyamon a megkezdett témakörök folytatódnak illetve kiegészülnek (középkor, reformáció, iparosodás, posztindusztriális társadalmak, média, Európa-quo vadis stb.) újabb témákkal.

A kipróbálás 2001 szeptemberétől indul a négy ország egy-egy pilótaosztályában (Magyarországon a győri Szabadhegyi Közoktatási Központban). A 2005-ig tartó próbaszakaszban elkészülnek az évfolyamok munkatankönyvei.

Hasonlóan az 1–4. évfolyam fejlesztő munkacsoportjához, folyamatos értékelő-fejlesztő összejövetelek, projektnapok-, hetek gazdagítják, mélyítik az együttműködést és lehetővé teszik a minőségi produktumok létrejöttét és a tanulói fejlesztőtevékenységet.

HAVAS LÁSZLÓNÉ
Debreceni Egyetem

A latin és a görög nyelv interkommunikációs és interkulturális szerepe a tudományok és a modern nyelvek oktatásában

A görög és főleg a latin nyelv egész története mindkét nyelv interkommunikációs és interkulturális szerepét mutatja. A klasszikus latin, vagyis a Kr. előtti 1. század első felének irodalmi nyelve, mely maga is tele volt görögből átvett nyelvi elemekkel, mindig is mérce volt a latin nyelv különböző változatainak megítélésében. A ciceroi nyelvhez mérten a vulgáris latin, vagyis az ókorban beszélt köznyelv, kevesebb nyelvtani kötöttsége miatt egyszerűbb volt és más nyelvek elemeit rugalmasabban tudta befogadni. Természetes, hogy ebből fejlődtek ki a koraközépkor során az újlatin nyelvek, s a vulgáris latin nyelvet használta fel részben az ókori keresztény irodalom is. A középkorban 1200-tól a nyugati kereszténység területén, de más országokban is, így Angliában vagy Magyarországon, az értelmiség közös nyelve az a középlatin, mely ragaszkodott az ókori szellemi és nyelvi örökséghez, de végül is beszélt nyelv lévén, egyszerűbb volt a nyelvtana, s a kialakuló és fejlődő tudományok kívánalma szerint szókincsében jelentősen változott kölcsönzésekkel és képzésekkel. Ehhez a nyelvhez kapcsolódik nyelvtanában és szókészletében ma is az egyházi latin, amely viszont épp az utóbbi időben modernebb formát mutat például a Vatikán által kiadott újabb szótárak révén, melyekben az élet új jelenségeinek kifejezésére alkotott fogalmak sorát látjuk a klasszikus vagy középlatin mércéi szerint.[1]

A reneszánsz korában ismét változott a latin nyelv megítélésének képe: a kor tudósai számára a középkori latin nagyon sekélyesnek tűnt, így visszatértek a klasszikus mércéhez: a XVIII. századig a tudomány nyelve a humanista latin írott nyelv volt. Ez a latin persze már nem csak Cicero nyelve: e korszakra Nyugat-Európában elfelejtődött a görög nyelv önálló használata, ám a Bizáncból Nyugat-Európába menekülő humanista tudósok ismét felfedeztetik a klasszikus görög nyelvet, mely termékenyítőleg hatott a korszak által használt latin nyelvre. Ez a szókincs terén egyrészt azt eredményezte, hogy latin átírásban használták azokat a fogalmakat, melyek nem léteztek a klasszikus latinban (lásd az orvosi nyelv szakkifejezésének nagy százalékát), másrészt tudatosan felhasználták a görög nyelv szóképző és szóalkotó rendszerét. Ez a nyelv, szemben a klasszikus latinnal, e téren nagyon rugalmas. Az ismertebb modern nyelvek közül a német, a magyar, az orosz nyelv alkalmas hasonló szóösszetételek alkotására, de a neolatin nyelvek nem, ahogy igazában az angol sem. Ez az európai tudományos latin nyelv kínál lehetőséget napjainkban is a nyelv bizonyos mértékű újabb reneszánszára, amikor erre a rendszerre lehet alapozni az óriási mennyiségű új modern fogalom képzésekor a tudományok, a politika, a közgazdaságtan, a művészetek terén.

Az európai modern nyelvek használatában, ideértve a szláv nyelveket is, a humanista reneszánsz korára nyúlik tehát vissza az, hogy a szókincs jelentős részében kettős elnevezések élnek, vagyis a latinból és egyéb alapnyelvekből kialakult, vagy örökölt szavak, illetve a klasszikus normákat követő kölcsönzött szavak, a neologizmusok. A

modern nyelvek igényes oktatása során bármilyen szinten feltétlenül foglalkozni kell e jelenségek tanításával is.

A XX. század utolsó évtizedeiben előretört az angol nyelv nemzetközi használatának igénye és lehetősége, mely éppen úgy lingua franca-nak bizonyul, mint az ókorban Nagy Sándor birodalmában a görög nyelvi koiné, vagy a latin nyelv a Római Birodalomban. Szerencsére az Európa Tanács nyelvpolitikája a több nyelv tudását, tanulását és tanítását jelöli meg célul.[2] Mivel napjaikban soha nem látott mértékben nyílt lehetőség nagy tömegek számára tanulmányok folytatására több országban vagy integrált, idegen nyelven folyó oktatásra nemzeti keretek között, nem beszélve a szakirodalom gyors terjedéséről a modern média révén, ezért a nyelvoktatásban feltétlenül figyelni kell a nyelvi átjárhatóságot biztosító lehetőségekre. Ez a kívánalom nyilván magától értetődő például a neolatin nyelveket beszélők esetében, de talán fontos máshol is, így a németben, a magyarban, a szláv nyelvekben. Úgy tűnik, hogy jelenleg az angol nyelv az etalon az új fogalmak alkotásánál, de ne felejtsük, hogy ez a nyelv sem képes önerőből szavakat létrehozni: évszázadok óta ugyanúgy a görög-latin elemeket használja ő is. Nyugodtan mondhatjuk: Európa tudományos egységének nyelvi vonatkozásait csak a latin-görög rendszerrel lehet megoldani.

A nyugat-európai, de a szláv nyelvű, ténkhoz tartozó szakirodalomban is tetemes mennyiségű írást találhatunk hosszabb időre visszanyúlóan, melyek az *europeizmusok* létezésével, történetükkel, a nyelvekbe való beékelődésükkel foglalkoznak. Magát az *europeizmus* szót már Leopardi is említi 1821-ben,[3] aki barbárnak nevezte a gallicizmusokat az olasz nyelvben, de nem így az europeizmusokat, vagyis a klasszikus nyelv-eredetű képzett szavakat. Újabban feltűnik az európai nyelvi koiné fogalma, csak úgy mint a „közös európai", a páneuropeizmus, a „Standard Average European",[4] az euroklasszicizmus, az internacionalizmusok, az intermorfémák, az interfrazeologizmusok[5] fogalma – hogy idézzük a különféle változatokat, amelyekkel erre utalni szoktak.

A téma részletes kifejtését megtaláljuk egy Tübingenben 1996-ban megjelent kötetben, melyben egy több mint 550 tételes bibliográfia is található. Maga a kötet *Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen* címmel[6] egy konferencia anyagát tartalmazza, mely az „eurolatein" jelenséggel foglalkozott elvi, történeti, nyelvpedagógiai szempontból. Az *eurolatin* szót a kötet szerzői alkották. Nyelvpedagógiai vonatkozásai miatt kiemelendő Franz-Joseph Meissner cikke,[7] aki a lexika terén a több nyelvre koncentráló nyelvoktatást ajánlja, mely fogékonnyá teheti a tanulókat nyelvi kompetenciájuk mihamarabbi kialakításában. Az európai közös szókincs elemeinek elsajátítása mindenki számára csak nyereség a nyelvtudás terén, de a tudományok, a technika és az új európai politikai-gazdasági jelenségek tanulmányozása terén elengedhetetlen. Ez új, vagy nem minden nyelvtanár által használt és gyakorlott rálátási és tanítási módot igényel, mely fokozottan érvényes a magyar ajkú tanárok és diákok esetében. Hiszen a mi nyelvünkbe kölcsönzés útján került be minden europeizmus, s így egyáltalán nem világos – főleg az első nyelvet tanulók számára –, hogy a szókincs terén hosszú évszázadok óta létezik transzfer az európai nyelvek között, ideértve a magyart is.[8]

Az említett, Tübingenben kiadott kötet is ajánlja – de saját gyakorlatomból kiindulva is nagyon jónak tartanám – a páneuropeizmusok egyfajta dokumentációjának létrehozását, mely segítene a tudományos kifejezések megtanulásában, figyelembe venné a magyar nyelv sajátságaiból és másságából eredő tényezőket, de a különféle nyelvekben kialakult időnkénti „hamis barátok"-ra is kitérne (falsche Freunde, false friends, faux-amis).

A neologizmusokat feltáró vagy terminológiai szótárak nagy számban jelentek meg eddig is, ám szinte kizárólag a külföldi szakirodalomban.[9] Ezek jó kiinduló pontot adhatnak akár az egyéni témafeldolgozáshoz is.

Most egy nem régen készült, a latin nyelvekre vonatkozó munkát említek, melynek a világhálón olvasható változatát ismerem. *La terminologie comme base de l'information multilingue* (A terminológia mint többnyelvű információs alap)[10] című program az *Unio Latina* szervezet működési keretén belül jött létre.

E kormányközi szervezet 1954-ben alakult meg, és 35 olyan országot fog össze, ahol az ország hivatalos nyelve újlatin nyelv. Ez mintegy 1 milliárd embert jelent. A szervezet segíti a tagországokat a kulturális és nyelvi örökség és közösség szempontjából, napjainkban pedig abban ad többek között segítséget, hogy a tagországok az oktatási, kulturális és nyelvi identitásukat szélesebb perspektívában fejezhessék ki.

E program keretében alakult meg 1994-ben a *Realiter*[11] nevet viselő pánlatin terminológiai hálózat, melynek elsődleges célja a latin nyelvek tudományos és technikai szókészletének fejlesztése. Egyes becslések szerint évente 4000-től 10 000-ig terjed azon szavak száma, melyek ezeken a tudományterületeken újonnan keletkeznek. E szavak jórészt angolul jelennek meg, ám az egyéb nyelvek nehezen tudják követni ezt a nyelvi fejlődést. 1998-ban jelent meg a Realiter első kiadványa, mely válogatás a neologizmusok köréből és azoknak az alkalmazása a 6 legfontosabb neolatin nyelvben (francia, olasz, spanyol, portugál, katalán, román).[12]

A szótár rámutat a kifejezések esetleges hiányára egyes nyelvekben és lehetséges példát ad más nyelvek szóhasználatából. A világhálón olvasható változat 1025 latin és főleg görög szóösszetételi elő- és utótagot mutat be. Ezek szófajukat tekintve elsősorban főnevek vagy melléknevek (prefixoidok, suffixoidok[12]). A más nyelvek gyakorlatában fontosabbnak tűnő prepozíciók és szuffixum jellegű szóképző elemek a latin nyelvekben nyilván kisebb jelentőségűek, lévén hogy azok a nyelvi örökség kapcsán belenőttek e nyelvekbe.

A görög *autós* névmást és az *archein* igét szeretném bemutatni nyelvi továbbélésében. E példákon azt is szemlélhetjük, hogy a latinból kifejlődött modern nyelvi alakok nem igen alkalmasak szóösszetételek létrehozására vagy a birtoklás kifejezésére. (Megjegyzés: A világhálóról vett eredetit át kellett szerkesztenem a szimultán bemutatás miatt.)

1. táblázat

Index	*Nyelv*	*Élőnyelvi forma*	*Szóképző elem*	*Szópélda*	*A képző jellege*
autós	katalán	un mateix	aut(o)	autocrítica, autarquia	görög prefixum
	spanyol	por uno mismo	auto	automóvil, autobiografía	
	francia	de soi-même	auto	autocritique, autobiographie	
	olasz	stesso, uguale, da solo	auto	automobile, autodidatta	
	portugál	si mesmo	auto	autocrítica	
	román		aut(o)	autocritica, autarhie	

A latin nyelvekben örökölt forma a latin *metipse* vagy felsőfokú alakja a *metipsimus*, illetve a *egomet ipse* formára megy vissza. A latin összetett névmás az újlatin nyelvekben is több szóból álló kifejezést eredményezett, melyek alkalmatlanok neologizmusok képzésére. A görög *autós* névmás rövidsége és árnyalt tartalma miatt erre igen alkalmas.

2. táblázat

Index	*Nyelv*	*Élőnyelvi forma*	*Szóképző elem*	*Szópélda*	*A képző jellege*
archein	katalán	Manar	arquia, arca	monarquia, monarca	görög szuffixum
	spanyol	mando, gobierno	arquia, arca	monarquía, monarca	
	francia	Commender	archie, arque	monarchie, monarque	
	olasz	Comando	archia, arca	monarchia, monarca	
	portugál	governo, comando	arquia, arca	monarquia, monarca	
	román		arhie, arh	monarhie, monarh	

A latin nyelvekben az öröklött formákkal kifejezni azt, hogy 'valakinek uralma' vagy 'valamilyen uralom' csak jelzős vagy birtokos összetétellel lehet. A görög 'uralom' jelentésű *arkhé* és az 'uralkodó' jelentésű *arkhosz*-ból a görög nyelv képzőrendszeres jellegéből adódóan könnyen kialakíthatók lettek az 'uralmat' és 'uralkodót' kifejező neolatin szuffixumok. Megjegyzendő egyébként, hogy e szóelem multifunkciót tölt be, mert lehet prefixum, infixum és szuffixum szerepű is, például: *arche-típus, an-arch-ia, patri-archa.*

A Realiter összeállítása nyelvtanulás céljaira is jól használható.

A terminológia fentebb említett megközelítésére a hazai oktatásból, főleg saját gyakorlatomból vett példákat szeretnék megemlíteni. Az 1950-es évektől hazánkban csökkent a latinul tanulók száma a középiskolákban. Ezért vált, vagy válna szükségessé, hogy az egyes felsőfokú képzési intézmények szakirányultságuknak megfelelően rövidített kurzusokon tanítsák a latin nyelvet, vagy ennek híján szójegyzékeket állítsanak össze a tudományág könnyebb tanulhatósága céljából. Egyetemista diákjaink saját bevallásuk szerint nehezen boldogulnak a természettudományos stúdiumok kezdetén európai nyelvtudás nélkül. Az orvosi jellegű fakultásokon szerencsére kötelező a latin minimális szintű tanulása, a biológia szakosok számára azonban rendkívüli feladat a latin grammatika alapjainak és a latin-görög vagy úgynevezett európai szókincs ismerete nélkül megtanulni a hatalmas mennyiségű rendszertani fogalmat. Más természettudományi ágak és a humán stúdiumok esetében ez talán valamivel könnyebb, de ott is gyümölcsözőbb lenne az összefüggések, kapcsolódások ismerete.

A tananyag megválasztásának örök gondja jelentkezik az úgynevezett *alkalmazott latin* oktatásakor. Nem lehet lemondani az alapvető nyelvtani minimumról, mely elsősorban a névszókat táglalja. Az orvosi nyelvben, a biológiában, a teológiában nem lehet kikerülni alapvető mondatokat vagy kifejezéseket, melyek a klasszikus latin nyelvtani normái szerint fogalmazódtak meg.

A szókincs terén elengedhetetlenül fontos az europeizmusok tanítása, bárhol is kap szót a latintanár. A Debreceni Egyetem orvostanhallgatói számára írt könyvben[13] nagy hangsúlyt kap az orvosi nyelvben használt legfontosabb latin és görög pre- és

szuffixumok rendszere, valamint az ekvivalenciák a két nyelv viszonylatában. Magam is tanítom e könyvet orvostanhallgatók, gyógyszerészek, sőt egészségügyi főiskolások számára. A tankönyvnek ezt a részét nagy kedvvel tanulják. Mivel összességében három vagy négy nyelvet ismernek a hallgatók az orvos és gyógyszerész csoportokban, így bőven van lehetőség a lexikai transzfer gyakorlására.

A természettudományi és a bölcsész hallgatók számára több, mint egy évtizede hirdetünk meg latin órákat a Debreceni Egyetemen. A csoportok vegyesek a szakok szempontjából, főleg biológia szakosok jelentkeznek. Nem ritka, hogy kisebb létszámú haladóknál bölcsész és természettudomány szakosok együtt tanulnak. Számomra is nagyon élvezetesek ezek az órák, hisz a tudományok egészét összefogó európai nyelvi örökség áll a középpontban. Így még tágabb lehetőség van transzferekre és nemcsak nyelvi szempontból, hanem a nyelv által megjelenített tudományok kapcsolódásának révén is.

Az eurolatin-jelenség tehát fontos része a latinóráknak. A szóképzés terén a magyar ajkúak számára a görög-latin prepozíciós vagy számnévből alkotott prefixumok és az alapvető szuffixumok tanulása az elsődleges. Ennek keretében fel lehet tárni az európai nyelvek neologizmusait. A stúdiumok végén ezt külön számon kérem. Egy 50 szóból álló jegyzéket is önállóan el kell készíteniük a hallgatóknak, melyben a szakterületükön megismert neologizmusokat kell elemezniük nyelvi szempontból. Az újra latinizálódó egyetemi hivatalos szóhasználatot is tanulmányozzuk, s ezzel egy kicsit bepillanthatunk az universitas eredeti jellegébe és hagyományaiba.

A középiskolai latin nyelvoktatás meglátásom szerint nem tudja kellően kiaknázni e téren a nyelv adta lehetőségeket. Az alacsony óraszám, a komoly és fegyelmezett nyelvtanulási szisztéma nyűg a tanulók számára, s ezért akadályozhatja azt, hogy a tanárok kitérjenek az europeizmusok kellő szintű vizsgálatára. A magyarba átkerült jövevényszavakkal érdemi munkát tudnak végezni, de valahogy tovább kellene lépni és bizonyos fokú rálátást adni az europeizmusok terén is.

A modern nyelvek oktatásában a kezdeti lépések után, és ha már kellő szókincsük van a diákoknak, feltétlenül kell és lehet általánosítani a szóképző elemek terén is. Az egyetemi Idegennyelvi Központban lévő francia nyelvóráimon tapasztalom, hogy nagyon kevesen képesek erre önmaguktól. Egy pozitív példát említek: Debrecen gyakorló gimnáziumában 1995-ben egy amerikai lektornő minden tanulócsoportjában megtanította és számon kérte az angol nyelvben létező neologizmusokat. A jelenleg egyetemi hallgató diákjaim számoltak be ennek hasznosságáról. Intézményünkben is többen foglalkoznak tudatosan a szókincs tanításakor e képzőrendszerrel.[14] Vagy egy másik példa az eredményességről: francia nyelvű záróvizsga fordítást készült beadni egy hallgatóm, 6 évi franciatanulás után. Egy antropológiai témájú szöveget választott, s felületes szótározással, vagy mert a szakszavak egy bizonyos szakszerűség szintjén már nincsenek meg az általános szótárakban, nem boldogult több kifejezés fordításával.[15] A neologizmusokból éppen dolgozatot írni készülő magyar szakos hallgatókat kértem meg a segítségre, s ők, akik semmilyen francia nyelvtudással nem rendelkeztek, azonnal meg tudták mondani az összes kérdéses szó helyes jelentését.

E gondolatok felvetésével nem akarom azt javasolni, hogy iktassuk ki nyelvünkből a létező magyar szakkifejezéseket. Használjuk azokat bátran, főleg a szélesebb körű közönségnek szóló szakirodalomban, de egy bizonyos tudományos mélység és szakszerűség szintjén már nem szabad magyarítani, hanem inkább a szakemberek nyelvi átjárhatóságra való képességét kell biztosítanunk és fejlesztenünk a nyelvoktatásban.

Jegyzetek

[1]Lásd az neolatin nyelvvel kapcsolatban: C. Egger: *Lexicon recentis Latinitatis*. Vol.1-2 Libreria Editrice Vaticana, 1992-1997.; Radiophonia Finnica Generalis. http://www.yle.fi/fbc/latini; http://vltava.rozlhas,cz

[2]Andrássy György (1998): *Nyelvi jogok*. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra. STUDIA EUROPEA. Pécs, 151 skk.

[3]Leopardi, Giacomo (1967): *Zibaldone di Pensieri*. Arnoldo Mundadori Editore, Milano. I.vol. p.819.

[4]Einheimer Rîpeanu, Sanda (1998): *L'influence du latin sur les langues romanes*. UNIO LATINA, Série Romania 2, Bucarest, 37. l.

[5]L. a 6. jegyzetet.

[6]Eurolatein. *Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Szerk. Horst Haider Munske és Alan Kirkness. Niemeyer. Tübingen, 1996. A kötetről M. Nagy Ilona készített összefoglalást, mely a Modern Nyelvoktatás c. folyóiratban közelesen megjelenik.

[7]l. m. p 284–303.

[8]Bárczi Géza (2001): *A magyar szókincs eredete*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 101 skk.

[9]A gazdag szakirodalomból csak ízelítőnek: *Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz*. Volkseigener Verlag Berlin, 1980; Cl.F. Werner: *Wortelemente lateinisch-griechischer Fachausdrücke in den biologischen Wissenschaften*. Leipzig, 1961; Brown, Roland W.: *Composition of Scientific Words*. Washington/New York 1954; Guilbert, Louis: *Les vocabulaires techniques et scientifiques*. Paris, 1973.; *Dictionnaire des Néologismes officiels*,1984; Nybakken, O.E.: *Greek and Latin in Scientific Terminology*, Ames, Iowa, 1959.

[10]www.unesco.org/webworld/infoethics/expo/fr/unionlat (6/21/00)

[11]www.iula.upf.es/cpt/cptprefr (4/10/01)

[12]Eurolatein. I.m. 229-230. lapok

[13]Zolnay Vilmosné (1997): *Lingua Latina Medicinalis*. [Debrecen] 3. kiad.

[14]Lásd: *Word Formation*. Collins Cobuild English Guides 2. HarperCollins Publichers Ltd 1991; *Longman Dictionary of Englich Language and Culture*.Longman Group UK Limited, 1992.

[15]Lásd: Pierre. M – Grassé P.(1982): *Traité de Zoologie*. Masson, Paris.

ÓDOR LÁSZLÓ
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

Az új európai politika kialakulása, filozófiai és történelmi háttere – egy új fogalmi világ – csatlakozásunk szemszögéből nézve

1946. őszén Európa háborúba rokkant nagyvárosai még romokban hevernek. Egykori döbbenetes filmfelvételeken fáradt, poros, meggyötört katonák vonulnak hazafelé a parttalan utakon. Olyan *haza* felé, amely már nem létezett, mint Borchert katonájának a *„Draussen vor der Tür"*-ben. Új fogalmak kelnek életre a nyelvben: a dombok, amelyek földdel betemetett romokból lettek (a vesztesek német nyelvén: a *Trümmerberg*-ek), a botokkal a romhegyek kövei, hulladékai között használható holmi után kotorászó asszonyok (a *Trümmerfrau*-k), az élelemért vidéket járó emberek, akik a – *Hamster* – *hörcsög* szóból igévé képzetten: *hamsterten*.

Európa még élesen győztesekre és vesztesekre oszlik, *die Alliierten* vagy *die Sieger* korjelző szó lett, mint a magyarban a – politikai állásfoglalást rejtő – *ostrom* és *felszabadulás*. Potsdamban – ha rejtetten, titkosítva is – a győztes hatalmak konferenciája, a történelmi fogalommá vált *„Potsdamer Abkommen"* kimondja a *„bűnös nép"* fogalmát és Németországot négy megszállási övezetre (*„Zonen"*-re) szakítják szét. (Új fogalmak lexikájára feszül az új társadalom: a gondolkodás és a kommunikáció ezek ékszíjrendszerén működik: halad az idővel: a *Siegermächte Besatzungsmächte*-vé alakul, és a kettéhasadó Európában minden nyelv kultúrájában érzékelhető lesz a *der kalte Krieg* szintesztéziája, a *„hidegháború")*.

A CDU – a *Christlich-Demokratische Union* – Berlinben már megalakul, de még nem Adenauer az elnöke, és az a Berlin még nem a kettéhasított Berlin, amely egyik fele egész és – keleten kérlelhetetlenül csak – a *die Hauptstadt der DDR* kísérő névvel hangozhatik el, míg a másik fele Nyugat-Berlin. (Nyugatról nézve éppen más a helyzet...)

Adenauer fejében még nem született meg a mentő gondolat: az, hogy Európa *újraegyesítése* fogja meghozni Németország *újraegyesülését*. (A – magyar – két szó, a tárgyas és a tárgyatlan ige főnevesülése, németül egy fogalomszónak felel meg: *„Wiedervereinigung"* egyesíti a – magyar – tárgyas és a tárgyatlan verziót. Az idők folyamán mi minden konnotáció társult, tapadt még e németül egy, magyarul kettő szóhoz!)

16 hónappal és másfél héttel a háború befejezését követően a zürichi egyetem falai között elhangzik a talán legfontosabb győztes szájából – egy híressé vált beszéd végén – az Európát egységre szólító kiáltás: *Let Europe arise!* Churchill, a kegyetlen humorú, de könyörtelen politikus ekkor: 1946. szeptember 19-én szavai megvalósítását később, megismételt miniszterelnöksége idején nem vállalva itt még ezt mondja: „The structure of the United States of Europe, if well and truly built, will be such as to make the material strength of single states less important." Ő, aki a Commonwelth jellegű integráció rendületlen híve volt, olyan Európáról szólt itt álmodozva, amelyben: „a kis nemzetek ugyanannyit számítanak majd, mint a nagyok". (Talán a svájciak *föderációs szelleme* hatott Zürichben rá, amelyben a *Ständemehr*, vagyis a szövetségre lépő kicsi és nagy tagok egyenlő értékű szavazata dönt, és nem – mint az Amerikai Egyesült Államokban: – az

elektori számba foglalt abszolút többség. Itt, ebben a *szubszidiáris* hajlandóságban rejlik a kétféle – az amerikai és a svájci – föderatív politikai technika közötti különbség lényege!)

Akkor beszédét a politikusok részéről elutasítás fogadta. Többször hangsúlyozta, hogy „The first step in the re-creation of the European Family must be the *partnership*[i] between France and Germany." De Franciaország nyomban a beszéd elhangzása után egyértelműen jelezte, hogy „lehetetlen kibékülnie Németországgal"[ii].

Két politikai óriás folytatta – évekkel később, gyakorlatban – Churchill zürichi gondolatát. Az ő kézfogásukkal, De Gaulle és Adenauer előrelátása szerint az *„Erbfeind"*[iii] szó a történelem fogalomtárába – fogalomlomtárába - került.

Alapjában véve boldog kor köszöntött Európára (a nyugati felére) a háború után: országaiban a jobbik Európa, a polgári rendű, demokratikus hagyományú európaiság jegyei diadalmaskodtak: a demokrácia pártszerkezete bámulatosan gyorsan létrejött, a montesquieui államvezetési technika – a *„hatalmi ágak szétválasztása"* – átütő erővel tért hódított.

A francia forradalom három fogalom-pillére modernizálva hatotta át e társadalmakat: a *szabadság* a *„demokrácia"*, az *egyenlőség* az *„esélyegyenlőség"*, a *testvériség* a *„szolidaritás"* fogalmában testesült meg és hatott. Amikor az integráció gondolata kimondott szó lett és közös igénnyé vált, szellemileg, politikailag, társadalmilag és gazdaságilag alig kellett egyneműsíteni Európának a *Vasfüggöny*től nyugatra eső felét. (Ellentét így is maradt – máig – elég.)

Tudjuk, hogy mi történt Európa zálogba adott – keleti – felével a háború után. (Tudjuk, mi történt velünk.) Pedig a társadalmi, szellemi és lelki készenlét itt sem hiányzott. Kész volt a gondolat és kész a lexikája: „A jövő Európáját gazdasági vonatkozásokban nem lehet másképp látni, mint *vámhatárok nélküli*, közös, óriási *termelő- és elosztóterületet*, ahol az *európai szellem* kicsinyes helyi érdekek akadálya és gátlása nélkül végre kifejtheti igazi képességeit – írta egy nagy magyar gondolkodó négy évvel Churchill zürichi beszéde *előtt*, amikor már három éve háború dúlta Európát és a világot. „Ma talán még valószínűtlennek tetszik, (...) hogy a mai *gazdasági érdekek*től és *világnézeti szempontok*tól tragikusan részletekre szaggatott Európa helyén fölépül egy másik, ahol minden európai nemzet polgára akadály nélkül utazhat."

Márai Sándor nem álmodott: 1942-ben konkrét gazdasági és társadalmi rajza volt e vízió. Megválaszolt a sokaknak máig nyitott integrációs kérdésekre. Ma is leírhatta volna, amit akkor leszögezett: „A gazdasági határok feloldása nem lesz és nem is lehet egyértelmű a történelmi és politikai határok spiritualizálásával."

Máig érvényes, amit 1942-ben leírt[iv]. Az integráció országaiból sorra jelentik, hogy erősödik a kultúra szerepe és a hírek szerint az önazonosságnak fokozottabban megjelenési terévé válik a szellem s vele a nyelv is. Mintha Goethe és Schiller Xeniákja térne vissza, vagy megvalósulna az, ami Illyés Gyulánál még a szellem kényszere volt: a *„háza a magasban"* állapota.

Mi az, amihez a magyarság – későn érkezve, lekésve a római birodalom szétbomlása utáni európai genezist – csatlakozott? „Az európai kultúrát – írja Márai a háború kellős közepén – egy lelkiállapot jelenti, mely a keresztény művelődés hagyományaiból szívja erőit. Aki ennek az élményszerű lelkiállapotnak a részese, európai."

Hasonlóan jellemzi Európát négy évvel később, zürichi beszédében, Churchill is: Európa, *„this noble continent"* – írja – *„is the fountain of Christian faith and Christian ethics"*.

Adenauer sem látta másként. Gyakorló politikusként, pártpolitikájába építette be ezt a kereszténységgel azonosuló Európa-hitet. Noha megállapította, hogy „a politikusok ab ovo rossz keresztények." Ebben az ítéletében szigorú volt és önkritikus: „Ich schliesse mich ein und schliesse keinen von uns aus."[v].

Az Európai Unió – hallani gyakran idehaza az érvelést – nem azonos Európával. Ez igaz: de nem menti föl az újonnan jelentkezőket azon kötelem alól, hogy megint, a mostani genezisben is nekik kelljen alkalmazkodniuk. Nekünk. Ezt fejezi ki a *„kompatibilitás"* fogalma. A belépni szándékozóknak bántóan gyakran említett leggyakoribb idióma a *„tessék teljesíteni a követelményeket"*.

Ami nem jelenti azt, hogy Európa öntörvényű fejlődése megszakadna. Kontinensünk mindig az egymással ellentétes folyamatok egyidejű tere volt: az ellentétek tere. Az integráció főtraverzei alatt ma Európa nyugati felén egy másik fogalom éli virágkorát: a *szubszidiaritás*. A helyiérdekűség, a helyi érdek érvényesítésének elve és gyakorlata. A növekvő *„euroszkepszis"* terjedésének gátjául találták ki Brüsszelben, a „Maastricht I" utáni döbbenetben. Ekkor fordult el a *„szövetségi állam"*-fóbájától az *államok szövetsége*, az *„államszövetség"* – *konföderalizmus*tól a *föderalizmus* irányába az *európai integráció* útja. (A *szubszidiaritás* szó felgenerálozásakor mondták a maguk mérsékelt integrációját szabadságként megélő svájciak egy fél mosollyal: hát igen, mi mindig is így éltünk.)

Magyarországon a *szubszidiaritás* fogalma (és gyakorlata), mint az integráció monokultúrájával, a centralizációs törekvésekkel szembeni ellenszer alig-alig él a köztudatban, szinte ismeretlen. Még szakmai körökben is.

Európa sosem volt az egyirányú folyamatok tere.

Igaz, hogy az egységesülő Európában egybezárulnak nemzeti kultúrák mint a gazdasági és a társadalmi terek rendszerei, és tárgyköreik közül a legtöbb közös szabályozás alá esik majd. E „négy szabadság" keretrendezésében csökkenni fog a belső konfliktusok száma és súlya. A megkezdődő föderalizálódásban azonban nem fog megszűnni, sőt, meggyőződésem, hogy sok téren erősödni fog a kisközösségi identitás, sőt: a kisközösségi érdekérvényesítés is. Előrelátó népek, közösségek tudják, hogy az önazonosság megjelenéséül a kultúra, a szellem, a tiszta fogalmiság eszközei állnak majd rendelkezésre. Aki tud kommunikálni, otthon lesz. Vagyis: aki meg tudja értetni magát, és érvényesíteni tudja érdekeit, otthon lesz. Döntően fontos szerepe lesz a kommunikációnak. Becsapódnak, akik hisznek az európai *masszajövő*t jövendölőknek.

A magyar kultúra és oktatásügy, a közoktatás és a felsőoktatás is egyszerre lesz eszköze és terepe ennek az átalakulásnak. A paradigmaváltás, mint egy forgószél, széleivel már elért minket. A paradigmaváltás a legfőbb kihívás, amelynek az elkövetkező időben meg kell felelnünk. Tudós előkészítésre és a pedagógus átképzőkre óriási szerep és felelősség hárul. Még egyszer mondom: a tét: az *európai otthonra találásunk*.

Tessék csak számba venni a cseh, lengyel, de még az orosz jelenlétet is az európai tudományos, művészeti és oktatói posztokon és pozíciókban.

Tessék csak számba venni – általában és nem egy szűk elitre hivatkozva – ifjúságunk felkészültségét, elővértezettségét *viselkedésben, nyelvben, kultúrában* az európai uniós Európára: mindennapokra és a küzdelmes létezésre. Van-e *megtartó értékrendünk*, amit az ifjúság jó példákat látva, magáévá tesz? Áthangolva kimondható lexikára, ahol az erkölcs helyén esetleg ez áll: hosszú távú tervezés.

A paradigmaváltásnak mi is részesei kell, hogy legyünk.

Európa és az Európai Unió összeillenek, nem ellentételezik egymást, hiszen mind a kettő előbb volt eszme, mint realitás. Ezért nehéz Európa határát keleten megszabni. Földrajzilag lehet még evidencia az Ural hegyvonulata, de szellemi vagy politikai tekintetben nincs markáns jelentősége.

Az Európai Unió toronyházaiban pontosan tudják, hogy az EU nem azonos Európával. Hogyan fordulhatna elő egyébként, hogy Strassburgból messzebbre látni, mint Brüsszelből?

Mi tehát Európa?

- Elsősorban a történelem (és nem a földrajz) alakulata: a belső forrásokból eredő, folyton újra megtalált egyensúly kontinense.
- Mikro-lét, amelynek legutóbbi időkig egyre növekvőbb volt a földi kisugárzása. A XVI. század utópiáiban kezdett alakot ölteni az Európai Egyesült Államok álma, amikor az amerikaiért még csak a földszerző harcok folytak. William Penn, Saint-Pierre abbé, aztán Kant a „*Zum ewigen Frieden*"-ben és Victor Hugo szintén békés jövőt remélő történelmi beszédeiben villant föl a képe. (Francia nyelven könyvtárnyi irodalom található az Európa-eszme történeti fejlődéséről: Jean-Baptiste Duroselle, Bernard Voyenne, Denis de Rougemont, Edgar Morin és mások kutatásai nyomán, műveiben.)
- Ez a mediterrán – keleti, kisázsiai – eredetű zsidó, görög, latin kultúra északabbra tolódva, a Mediterránum és a Keleti-tenger közötti térben teremtett (és teremt) új struktúrákat. Hiszen a modern Európa egy metamorfózis terméke. Sohasem lett megzabolázó, összefogó ura a benne, ebben a tartós örvénylésben kavargó eszméknek. Az európai identitás lényege ez a folytonos születés és elmúlás, ez a metamorfózis: az ellentétek, a különbségek, az egymásnak feszülő erők harca.
- Európa – policentrikus kulturális valóság volt mindig. „Alkotó zűrzavar". Terv, amelyet soha nem valósítanak meg. Minden új sereg a mítosznak szegezett lándzsával tör előre, és maga is mítoszt teremt. „Ez a dialogika Európa kulturális identitásának döntő jellemzője" – mondja Edgar Morin[vi]. – „Az európai géniusz nem csak a sokszínűségben és a változásban mutatkozik meg, hanem e sokszínűségen belül folytatott dialógusban is, amely végül is a változás okozója"[vii].

Ebben a dialógusban kevés a magyar tétel. Az otthonra találás lényeges igénye, hogy minél több ponton legyünk jelen ebben az európai dialogikában. Ehhez azonban – megint csak ide lyukadok – a paradigmaváltás részesévé kell tennünk a magyar gondolkodást, a magyar nyelvet. Paradox módon: csak így, ekkor van igazi esélye kultúránknak, nyelvünknek a megmaradásra.

Az európai dialogika nem más, mint élettér. Benne minden jövő vitte magával azt is, amit legyőzött, elhagyott. Így küzdött eddig egymással, olykor véresen, de mégis alapvetően feltételezve egymást – például – *„vallás"* és *„értelem"*, *„hit"* és *„kétely"*, *„lét" és „eszme"*, *„különleges"* és *„egyetemes"*, *„hagyomány"* és *„folytatás"*, *„evolúció"*. *„Don Quichote"* és *„Sancho Panza"*. *„Integráció"* és *„szeparáció"*. Az *„Európai Unió"* és *„Bosznia"* egy időben való megszületése.

Kontinensünk így volt és van az állandó változás stádiumában, és ez nem változik meg az uniós kihíváskor sem. Az európai kultúra lényege nem változik, nevezetesen az, hogy minden eszményének megvan az ellentéte. S a történelem folyamán nem csupán

elszenvedi ellentéteit, konfliktusait és válságait, hanem: belőlük is él. Az európai kultúrának nincs olyan szent és védett kérdése, amely nem került, ne kerülhetett (volna) viták kereszttüzébe. Ezek a viták, konfliktusok, válságok hozták létre az európai kultúrát, miként megfordítva is igaz: ezek a viták, konfliktusok, válságok – az európai kultúra termékei. Így szülte meg *Európa* a *humanizmust*, a *racionalitást*, a *természettudományokat*, a *technikát*, a *nemzetet*, a *demokráciát*, a *nemzetközi jogot*, de a *militáns fanatizmust*, az *ésszerűség* rögeszméjét, a *fogyasztói társadalom* taposómalmát, a *kizsákmányolást* – a modernnek nevezett *way of life* teljes társadalmi és gazdasági fogalomsorát.

A politikai fordulat után, amit mi magyarul – pártállástól függően – *rendszerváltás*nak, *rendszerváltozás*nak vagy újabban *rendszerváltoztatás*nak mondunk, hatalmas fogalomár árasztotta el a magyar tudatot, s vele a nyelvet. Egy „európai kompatibilitás" vált ezzel követhetővé, mint a magyar közgondolkodásnak a modern polgári gondolatrendhez való igazodása: „*közszolgálatiság*" a „*média*"-ban, „*privatizáció*" a „*vagyongazdálkodás*"-ban, „*árliberalizáció*" és „*bértárgyalások*" a munkaügy terén, „*deregularizáció*" az „*államigazgatás*"-ban, s bizony nem tudjuk biztosan, hogyan kell érteni, ha „*szanálás*"-ról vagy „*konszolidálás*"-ról beszélnek.

Ez a „*rákapcsolódás*"-unk az európai fogalomkörre, a világ legutóbbi nagy *paradigma-váltása* még alig kezdődött el nálunk. Például a közélet, a *politika* szókincs- és fogalomértés világában: maga a politika szó is a pártpolitika jelentéstartományába rekedt. Így torz arányban és belső viszonyrendben állnak egymással a szavak, a szóláncok. Így a „párt" szóval nem él a magyar nyelvben a latin/angol szó alapjelentése: annak tudata, hogy a „*párt*" a „*rész*", amiből eleve fakad a tárgyalásra való készség, hogy létrejöjjön az *egész*.

Ennek is tulajdonítható, hogy a konszenzus-politizálás teljes szókincse kívül rekedt a magyar politikai szótáron. A pártok közéleti tartása, eszmeiségük tartalma európai szemszögből nézve bizonytalan, nevük nem illeszkedik be az európai jelentés- és jelzésrendbe. Gondoljuk el, hogyan ráznak testvéri kezet – remények szerint néhány év múlva az Európai Parlamentben – a brit és a magyar Munkáspárt (Labor Party) képviselői, vagy a magyar néppártok (KDNP, MDNP) delegáltjai az Európai Néppárt képviselőivel. Hasonló ekvivalencia-zavarok támadnak a *szocialista* és a *liberális* nevű magyar pártok emberei és a hasonló európai fogalmiság képviselői között. Nyilvánvalóan közös magyar érdekünk a pártok palettájának megszilárdulása és kapcsolatainknak az európai partnerpártokkal való kiépítése. Tárgyi fogódzók a fogalmakon keresztül való kapcsolódáshoz.

Hasonló gondolatrendhez igazodva írta alá Kiss Ádám helyettes államtitkár 1999 júniusában az – azóta fogalommá vált – Bolognai Nyilatkozatot, az „*Európai Felsőoktatási Térség*" létrehozásának közös szándékáról. Ez a fogalomnév a néhány évvel korábbi – s egy svájci névszavazáson ténylegesen elvérzett – európai gazdasági integráció elnevezésére, az „*Európai Gazdasági Térség*"-re emlékeztet.

Tudjuk-e, mi az, amit ott aláírtunk? Tudjuk-e, hogy milyen kötelezettséggel jár az Európai Felsőoktatási Térségben elkötelezett jelenlétünk, mozgásunk? Mert ha igen, akkor tudnunk kell hozzáfogni rengeteg tennivalóinknak, hogy átalakítsuk valóságos rendszerünket, hozzáillesztve a dologi valóságot a jelenleg még fogalmakban is csak sejtett európai miliőhöz. Amely először tárgyi világ és működési rendszer, és másodjára szellem.

Fordítva nem lehet közelíteni az új európai politikai közeg felé.

Jegyzetek

[i] Érdekes, hogy ezt a szót magyarra áthangolva ötven évvel később átvettük az angolból.
[ii] Winston Churchill (2000): *Let Europe arise*! NZZ, február
[iii] Csak megközelítően fordítható le magyarra: 'örökölt ellensége', ha lenne használati gyakorisága a szónak, *örökellenség* lehetne belőle, egybeírva!
[iv] Röpirat a nemzetnevelés ügyében, 57.l.
[v] „Ebbe beleértem magamat is és nem mentek fel alóla senkit." Gösta v. Uexküll, Adenauer, rororo
[vi] Edgar Morin (1987): *Penser l'Europe*. Editions Gallimard.
[vii] Edgar Morin: i.m. 128.l.

PÓLA PÉTER
Pécs-Baranyai Iparkamara

Önkormányzatok nyelvi infrastruktúrája*

Magyarország európai integrációjának a társadalmi tevékenység szinte minden területén az egyik legfontosabb infrastrukturális alapfeltétele az idegen nyelvek megfelelő szintű ismerete. Az elmúlt évek tapasztalata egyértelműen azt mutatja, hogy a különböző szférákban elért sikerek mindig magas szintű nyelvi-szakmai ismeretekre is épültek. A hazai oktatási rendszer nagy hiányossága a nyelvoktatás területén volt. A közoktatás kevés később is jól használható ismeretet adott, a felsőoktatási nyelvi képzés pedig elsősorban az irodalom, a történelem és az általános nyelvészet területére szorítkozott, a nem nyelvészeti felsőoktatásban a lektorátusok nem tudtak jelentősen hozzájárulni a szaktudáshoz illeszkedő nyelvismeret átadásához. Változatlanul a mai napig fennáll az a helyzet, hogy az iskolarendszerű oktatás nem tud az érdekelt tömegeknek megfelelő szintű nyelvtudást biztosítani. Így végső soron újratermelődik a különböző munkavállalói rétegekben a nyelvismeret hiánya. Ezeknek a problémáknak a felismerése késztette kutatócsoportunkat arra, hogy a nyelvi infrastruktúra helyzetéről objektív képet próbáljunk kialakítani. Kutatócsoportunk pályázatot nyert az OKTK Közalapítványtól, melynek célja az volt, hogy felhasználói oldalról (középiskolák, vállalkozások, közigazgatás, önkormányzatok) mérjük fel a nyelvi infrastruktúra fejlesztésével kapcsolatos feladatokat és lehetőségeket. A vállalt feladat teljesítéséhez a Dél-Dunántúl megyéiben kérdőíves felméréssel és mélyinterjúk készítésével gyűjtöttük össze az idegennyelv-tudást megkövetelő munkahelyek vezetőinek és nyelvismerettel rendelkező munkatársainak tapasztalatait, javaslatait. Meggyőződésünk, hogy az így összegyűjtött gazdag anyag alapján a nyelvi képzés továbbfejlesztéséhez, a nyelvi tervezéshez sok hasznos következtetés levonására van lehetőségünk.

Jelen tanulmányban az önkormányzatok idegennyelv-használata terén tapasztaltakat szeretném összefoglalni. Elemzésemben több szempontot vizsgálok meg, hiszen jelentős különbségek találhatók településkategóriák, önkormányzati szintek nyelvi kapacitásaiban és szükségleteiben. Egy másik elemzési szempontként pedig e kategóriákon belül azt tartom fontosnak, hogy a nyelvi fejlesztések szükségességét mennyiben indokolja az európai integráció, valamint az attól független társadalmi-gazdasági folyamatok, a globalizáció, továbbá a települések, térségek versenyképessége, valamint az ezekre is kiható nemzetközi kapcsolatok.

Falvak

A vidék, így a vidéki települések is a rendszerváltás vesztesei. Az idegennyelv-tudás területén is komoly szakadék látszik a vidék és a város között. Nyilvánvaló, hogy ezek a települések további kategóriákba sorolhatók. Más lehetőségeik és szükségleteik vannak e

* A kutatást az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány támogatta. A kutatásban részt vettek: Fóris Ágota, Kozma Ida Zsuzsanna, Novacsek Adrienn, Póla Péter, Sándorfi Eszter.

téren egy olyan településnek, amely komoly fejlődési potenciállal rendelkezik, s megint mások az igényei egy elmaradott, hátrányos helyzetű településnek. Nem is beszélve arról, hogy azon térségek, települések számára, amelyek speciális idegenforgalmi vonzerővel rendelkeznek, a nyelvi fejlesztés kulcskérdés, és más súlyozást igényel.

Felvetődik a kérdés, hogy az oly gyakran emlegetett európai integráció, vagy a globalizáció térnyerése milyen megoldandó feladatokat jelent a magyar települések számára. Az integrációnak lesz egyfajta katalizátor szerepe a globalizációs folyamatok terén, ám meggyőződésem, hogy ez a jelenség mindenképpen hatással van a legkisebb falvak életére is. Más kérdés maga a konkrét EU integráció.

Országos és regionális szinten egyaránt igen komoly fejlesztésekre van szükség az idegennyelvi ismeretek minőségi és mennyiségi fejlesztése terén. A településeknél maradva azonban, az EU csatlakozás nem jelent számukra közvetlen kényszert az idegennyelvi infrastruktúra fejlesztését illetően.

Az EU minden tagországának nyelve egyben az Unió hivatalos nyelve is. Ez azt jelenti, hogy minden joganyag magyarul is rendelkezésre fog állni valamennyi társadalmi, gazdasági szereplő számára. Az információs kiadványok nagy része szintén hozzáférhető lesz magyar nyelven, sőt, már most is számos magyar nyelvű kiadvánnyal találkozhatunk az EIC és az EIP irodákban. A múlt év során elindult Sapard program is erre erősít rá. Ez a program magyarul zajlott, az érdekeltek számára tehát nem tette szükségessé idegen nyelv ismeretét. A helyzet azonban megítélésem szerint mégsem ilyen egyszerű. Egyelőre tekintsünk el kicsit a sokat emlegetett integrációtól és hatásaitól. Nézzük meg, hogy felmérésünk szerint milyen helyzetben vannak a kistelepülések nyelvi erőforrásaik tekintetében, illetve milyen irányú fejlesztésekre volna szükségük.

Elmaradott, perifériku s települések

Két mélyinterjú során egybehangzó vélemény volt, hogy számukra az életben maradás az első számú kérdés. Olyan problémák foglalkoztatják őket, mint elcigányosodás, munkanélküliség. Ezek a vegetáló falvak nem képesek bekapcsolódni a gazdasági vérkeringésbe. A helyi önkormányzatokban ritka a nyelvet legalább középfokon beszélő alkalmazott. Egy társadalmi-gazdasági szempontból kedvező adottsággal rendelkező település számára az idegen nyelvi erőforrásnak már fontosabb szerepe lehet a fejlesztések során, de a megkérdezettek véleménye az, hogy azért idegennyelv-tudás nélkül is boldogulnak.

Megint más a helyzet kiemelkedő idegenforgalmi vonzerővel rendelkező települések estén: Ide azokat a településeket sorolom, ahol az idegenforgalom nem csupán egy jövedelem-kiegészítő tevékenység lehet, hanem alapvetően meghatározó a települések életében. A megkérdezettek válaszaiból az derült ki, hogy problémájuk nem az önkormányzati munka során adódik. Nagy gondot az okoz, hogy például a Tourist, Police irodákban nincs angolul vagy németül megfelelő szinten beszélő alkalmazott, hasonlóan a boltokban, üzletekben sem megfelelő a nyelvtudás. Az önkormányzat fontos feladatnak tartja (vagy kellene, hogy tartsa) nyelvi képzések szervezését az érintettek részére.

A nemzetközi kapcsolatok a falvakban többnyire a testvérközségi kapcsolatokra szorítkoznak. Ha ez a kapcsolat jól működik, az idegennyelv-tudás terén pozitív hozamú

lehet, s ezen felül kulturális téren van kiemelkedő jelentősége. Jelentékeny gazdasági hatása ilyen kis falvak esetében csak nagyon ritkán lehet.

Kistérségek

A nyelvi infrastruktúra szempontjából – azt gondolom – a kistelepülések önkormányzatainak vizsgálata nem a legfontosabb kérdés. Lényegesen fontosabb ennél a területfejlesztési önkormányzati társulások, a kistérségek nyelvi potenciáljának vizsgálata, a nyelvtudásnak ezen a szinten már lényegesen nagyobb szerepe lehet. Ez a kistérségi szint egyébként az EU-ban is értelmezett, úgynevezett NUTS IV szint. Ezek 20–40 ezer lakosú mikrotérségek, s bár az EU-támogatások címzettjei elsősorban a NUTS II szintje, tehát a régiók, mégis: e kistérségeknek kiemelkedő szerepe van a helyi fejlesztések, programok alakításában és meghatározó szintjei a regionális politikáknak.

A csatlakozást követően megszűnnek az előcsatlakozási alapok, helyüket átveszik a strukturális alapok, amelyek „magyarul" működnek, mert magyar közigazgatási szint bonyolítja azokat. Vannak ugyanakkor úgynevezett közösségi kezdeményezések és egyéb EU-s programok. Sok programot ezek közül már megnyitottak a társult tagok előtt. Ezek európai dimenziók felmutatását kívánják, vagyis eséllyel akkor tud pályázni egy önkormányzat vagy társulás, ha rendelkezik felsőfokon beszélő, és az EU-hoz is valamennyit értő munkatárssal. Ezek a programok ugyanis nem magyarul működnek. A programnyelv, amely egyébként a pályázati kiírásban szerepel, legtöbbször angol, francia, néha német. Ezeket a programokat meg kell valósítani, és a megvalósítás időszakában nélkülözhetetlen az adott nyelvet jól beszélő munkatárs. A programmenedzselés megoldható külső szakember bevonásával is, de mivel ez több hónapos, akár egy-két éves munka is lehet, nem biztos, hogy egyszerű feladat.

Városok

Ezen a szinten már olyan gazdasági, nemzetközi kapcsolatok léteznek, melyek magas szintű nyelvtudást követelnek meg, illetve követelnének meg a mindennapi munkában. A nemzetközi kapcsolatokat célszerű lenne szinkronba hozni az EU-csatlakozással kapcsolatos kérdésekkel. Úgy célszerű alakítani ezeket a relációkat, hogy az visszaköszönhessen az EU-s lehetőségek során. Célszerű, ha a város külkapcsolatai harmonizálnak a régió vagy a megye létező vagy alakuló kapcsolataival. Megítélésem szerint a nyelvi infrastruktúra és az erőforrás igen sok kívánni valót hagy maga után.

Nagyon fontos a tárgyalóképes nyelvtudás az üzleti tárgyalások, a befektetőkkel való kommunikáció során. A kistérségeknél már szóba került EU-szakreferensek szerepe itt még erőteljesebben jelenik meg. Egy ilyen méretű település önkormányzata már nem nélkülözheti, hogy legyen olyan embere, aki első kézből képes információkhoz jutni. Az EU websit-on nem minden anyag lesz megtalálható magyarul. E feladat ellátásához nélkülözhetetlen a nyelvtudás. Egy város nem engedheti meg magának, hogy közvetetten jusson információkhoz. Véleményünk szerint hazai és nemzetközi szinten is csak akkor lehet versenyképes, ha kész közvetlen kapcsolatot teremteni „Brüsszellel" és nem másod, harmadkézből értesül a lehetőségekről.

A nyelvi erőforrások a felmérés tapasztalatai szerint ezen a szinten is gyengék. Nem sokan beszélnek megfelelő szinten idegen nyelven, s ez nem is alapelvárás. Ezt a hiányt

csökkentendő, szervezett nyelvi képzéssel időnként lehet találkozni az önkormányzatoknál, ám hatásfoka nem kiemelkedő. Ennek oka, hogy igazi ösztönző rendszer nem kapcsolódik hozzá, valamint a munkaidő után a tanulók teljesítménye sem az igazi.

Akinek van nyelvvizsgája és használja a nyelvet munkája során, nyelvpótlékot kap – tudtuk meg egy interjú során. A nemzetközi referens nyelvtudása a szóban forgó önkormányzatnál kifogástalan, ám ezen a szinten nem elegendő egy ilyen alkalmazott. A szakreferensek nyelvtudásáról a vezetőknek tudomásuk van, ugyanakkor ezekből származhatnak problémák. A nyelvpótlék a vezetők szemében azt jelenti, hogy bármilyen feladattal terhelhetők ezek a munkatársak, hiszen ezért kapják a pótlékot. A másik oldal ugyanakkor elégedetlen, hiszen úgy vélik, hogy a pótlék azért jár, mert fel kell venni a telefont, esetleg küldeni kell egy faxot. Ebből adódhatnak problémák: a nyelvet tudó referens nyelvtudása lehet közepes vagy akár ennél jobb is, de ez nem elég ahhoz, hogy hivatalos levelek fogalmazását, szakmai fordítási feladatokat megfelelő színvonalon végezzen el.

Véleményünk szerint a vezetőknek már osztályvezetői szinten is illene tárgyalóképes nyelvismerettel rendelkezniük, s a titkárnőknek is fel kellene tudniuk emelni a telefont angolul. Ezen felül van néhány olyan kulcsterület, nyilván nem a hatósági vonal, amely magas szintű nyelvtudást követelne meg. Ugyanakkor nem egy önkormányzati alkalmazott véleménye, hogy a 10%-ot sem éri el azok aránya, akik legalább középfokú nyelvtudás birtokában vannak.

Milyen megoldási lehetőségek kínálkoznak? Jómagam a külföldi gyakorlatban hiszek. Ezek erőltetésével talán el lehetne mozdulni a holtpontról. Erre egyébként szinte minden önkormányzatnak meg lenne a kapcsolatrendszere a testvérvárosokon keresztül. Vannak is lehetőségek, de vagy nincs ember, akit el lehetne küldeni, vagy az önkormányzat annyira szegény, hogy nem tudja ehhez hozzátenni a szükséges saját erőt.

Pécsett például érdemes kihasználni az egyetem jelenlétét. Voltak is már olyan jellegű kezdeményezések, hogy az egyetem egy szerződés keretében bizonyos rendezvényre nyelvszakos hallgatókat biztosít. Ezzel egyfelől komoly nyelvi segítséget nyújt az önkormányzatnak, másfelől szakmai gyakorlati lehetőséget a hallgatónak. Ez működhet konferenciákon, vásárokon, de hosszabb távon gondolkodva akár ezekből az egyetemistákból válhat a nyelvet kiemelkedően bíró munkatárs.

Megyei önkormányzatok

Egy megyei önkormányzatnál készített mélyinterjúra alapozva sikerült képet kapni ennek a területi szintnek a jelenlegi állapotáról, feladatáról. A vizsgált megyei önkormányzatnál két nemzetközi referens van, mindkettő tárgyalóképes nyelvtudással. Hivatalos levelezésekhez, szakmai fordítási feladatokhoz, tolmácsoláshoz azonban külső fordítóirodákat, tolmácsokat vesznek igénybe. Nemzetközi kapcsolatai az Európai Fejlesztési Iroda mellett még a kulturális és a területfejlesztési irodának vannak. Azonban mindösszesen sem éri el a tizet azoknak a munkatársaknak a száma, akik tárgyalóképes nyelvtudás birtokában vannak. Eközben a megye három euroregionális együttműködésnek is tagja.

Nagy fontosságot tulajdonítanak interjúalanyaink a belső nyelvi képzésnek, saját bőrükön érzik, hogy a nyelvtudás egyre kevésbé nélkülözhető munkájuk során. Ami az

EU ügyeket illeti, célszerű lenne egy olyan szakreferensi hálózat kialakítása, amely adott divízióknál magas szintű nyelvtudás birtokában EU ügyeket intéz, információkat gyűjt, s közvetlen kapcsolatban áll a megyei önkormányzatok által működtetett Európai Információs Ponttal. Ennek kiépítésére a forráshiányos önkormányzatoknak alig lesz lehetősége.

Regionális ügynökségek

A regionális ügynökségek ugyan nem illenek bele szervesen az önkormányzati rendszerbe, néhány szót azonban mindenképp szeretnék szólni róluk. Az európai integráció szempontjából, s főként az EU-s programok koordinátoraként kiemelkedő a szerepük a területfejlesztésben, valamint feladatkörükből adódóan is azon kevés intézmények egyikéről van szó, ahol az idegen nyelv ismerete alapvető követelmény, s nem is állnak rosszul e téren. Jelenleg azonban még meglehetősen kis létszámúak ezek a szervezetek, s nem várható el tőlük, hogy a települések, kistérségek kiszolgálói legyenek. Szerepük nagyon fontos, de a kistérségek, települések számára nem elegendő, ha csak rajtuk keresztül képesek az EU-hoz "csatlakozni".

Gazdasági kamarák

A gazdasági önkormányzatoknál, kamaráknál viszonylag kedvező a kép. A munkáltató már a referensi szinten szükséges feltételként írja elő a középfokú nyelvvizsgát. A gazdasági érdekek, a nemzetközi üzleti kapcsolatok kikényszerítik az idegen nyelvi erőforrások átlagon felüli rendelkezésre állását. Azt nem állítom, hogy a helyzet kiváló, csak azt, hogy a vizsgált területek között a legjobb. A kamarák a helyi gazdaságfejlesztés meghatározó szereplői, kapcsolatban állnak külföldi befektetőkkel, nemzetközi partnerségi kapcsolataik vannak, üzletember-találkozókat szerveznek, s nem utolsó sorban működtetik az EIC irodákat. A kamarák már felismerték, hogy a gazdasági-üzleti szaknyelvi képzésre nagy szükség lenne.

Nemzetközi kapcsolatok

A régió nemzetközi kapcsolatai sokrétűek. A települések szintjén elterjedtek a testvérfalu, testvérváros kapcsolatok. Ezekben a partnerségekben a német dominancia figyelhető meg, köszönhetően a régió nagy számú német kisebbségének. E tekintetben a német nyelv fejlesztése tűnik célszerűnek, ám éppen ez az, amelyben a nemzetiségek jelenléte miatt nincs komoly hiány, de Magyarország német orientáltsága is e nyelv pozícióit erősítette. Mint említettem, az EU egyes programjainak nyelve inkább az angol vagy a francia, s csak harmadikként említhető a német. A régió, elsősorban Baranya megye francia, olasz és angol kapcsolatai is erősödtek az elmúlt évtizedben (kéttannyelvű gimnáziumok). Speciális a szerepe a horvátnak: jelentős a horvát kisebbség s nem elhanyagolhatóak a horvát-magyar gazdasági kapcsolatok sem.

A regionális együttműködések további lehetőségeket jelentenek, ugyanakkor idegen nyelvi fejlesztést is szükségeltetnek.

Összefoglalás

Az önkormányzati szintek mindegyikénél igen nagy hiányosságok mutatkoznak a nyelvi erőforrások tekintetében. Ma sok esetben beigazolódik, hogy többet ér, ha valaki tökéletesen beszél egy nyelvet, mint az, hogy mennyire profi egy szakmában. Ha valaki nagyon jó egy nyelvből, nagyon sokat tanulhat partnerektől, s ezeket a tapasztalatokat jól használhatja a szakterületén. A gazdaság átlépi a határokat, így a gazdaság fejlesztése nem nélkülözheti az idegen nyelvi infrastruktúra fejlesztését sem. Ha az önkormányzat gazdaságfejlesztésben gondolkodik, ezt szem előtt kell tartania.

Probléma viszont, hogy a nyelvet tudó humán erőforrás kereslet túlsúlyos, azaz a köztisztviselői béreket kínáló önkormányzatok, forráshiányos kistérségi társulások a fejlesztés terén nehéz helyzetben vannak.

A számítógépes hálózatok korában a globalizáció térnyerése idején hihetetlen kemény versenyhelyzetbe kerültünk minden téren és minden szinten. Minden téren, így a nyelvi képességek terén is, s minden szinten, így a legkisebb falvak szintjén is. Ez pedig független az EU csatlakozástól. Aki ebben a versenyben nem áll helyt: lemarad.

SOMOGYVÁRI MÁRTA
Pécsi Tudományegyetem

Az idegenség mint stratégia

„Aki sikeresen akar használni egy térképet, annak legelőször két értelemben is tudnia kell, hol van; hol helyezkedik el a Föld felszínén, s hol van ez a pont a térképen. A társadalmi világot illetően ez azt jelenti, hogy csak a csoport tagjai – akiknek pontosan körülírt társadalmi státusuk van a csoport hierarchiájában, s ezzel tisztában is vannak – használhatják a csoport kulturális mintáját a tájékozódás természetes és megbízható sémájaként. Az idegennek azonban rá kell jönnie, hogy abban a csoportban, amelyhez csatlakozni akar, semminemű státusa nincs, ezért kiindulási pontja sincs, ahonnét tájékozódhatnék" (Schütz 1984).

Az idegenség a kultúra és a társadalom rétegződésének megfelelően sokdimenziójú fogalom. A tranzíció országaiban a 90-es években megjelenő nyugati üzletemberek mind kulturálisan, mind üzletileg idegenek voltak akkor is, ha előtte akár turistaként, akár a szocialista vállalatok partnereiként sokat jártak ezeken a területeken. S ha kulturálisan teljesen nem is, de a gazdasági életet tekintve idegenek voltak még abban az esetben is, ha a nyelvtudás hiánya nem játszott korlátozó szerepet, mert például 1956-ban külföldre menekült magyarok voltak. A 90-es években ugyanis a hazai cégeket megvevő, vagy azokkal vegyes vállalatot alakító külföldi partner képviselőjeként jöttek ide. Míg a 90-es évek előtt üzleti partnerként jogilag független, egymással legalább a tárgyalási szituáció erejéig egyenrangú félként tárgyaltak a magyar vezetőkkel, most a mind gazdasági súlyát, mind az üzleti lehetőségeket tekintve domináns cég képviselőjeként, szinte kivétel nélkül a magyar vezetőség fölé rendelt pozícióban jelentek meg. Eddig kívül maradhattak a kulturális mintát, viselkedési előírásokat és probléma-megoldási módokat sajátosan kifejlesztő csoporton, most azonban a csoport részévé kellett válniuk. S nem is akármilyen módon. Nem az volt a céljuk, hogy megismerjék és magukévá tegyék a csoport üzleti vagy munkakultúráját, hanem az, hogy felülről kiindulva, hatalmi szóval megváltoztassák azt.

Ezeknek a vezetőknek a legfőbb feladata a cég átszervezése, költségcsökkentő intézkedések meghozatala, ezen belül a termelési szerkezet átalakítása, bizonyos tevékenységek leépítése, elbocsátások, gyakran egész telepek, gyárak bezárása volt, vagy azokban az esetekben, amikor a nyugati partner célja csak piacszerzés irányult, teljesen meg kellett szüntetniük a magyarországi termelést. Ebben az időszakban a magyar munkatársakat leginkább jellemző érzés a jogos, vagy jogtalan egzisztenciális félelem. Az átalakulás idejében mind a munkások, mind a magyar közép- és felső vezetők hosszabb-rövidebb ideig, vagy akár folyamatosan a kiszolgáltatottság megalázó, bénító légkörében éltek.

Ebben a szituációban a kooperáció – különösen az első időszakban – mindkét fél számára nagyon nehéz. A kooperáció azt jelentené, hogy meg kellene ismerni a másik motivációját, céljait, szokásait, kultúráját, s ebből kiindulva kellene a mind a két fél számára nyerő szituációt felépíteni. Csakhogy az interakcióban részt vevő partnerek célrendszere egészen eltérő: az „idegen" vezető számára a legfőbb cél az, hogy

megfeleljen az anyacége elvárásainak, hiszen ettől függ saját későbbi karrierje, míg a magyar munkatársak nem feltétlen tudnak, akarnak azonosulni olyan célokkal, amelyek gyakran saját munkahelyük megszűnéséhez, az addigi megszokott és begyakorolt munkamódszerek és eljárások radikális megváltozásához vezet.

S ne feledjük el, hogy az ideküldött „idegen" is nehéz helyzetben van. Hiszen ha egy multinacionális cég munkatársa, akkor míg a magyarországi cégnél a hierarchia csúcsán van, akár „élet és halál ura", az anyacég hierarchiájában egy gyakran viszonylag kis súlyú Kelet-Európai Divízió Igazgatóságához tartozik, s nem várnak mást tőle, mint évekre, negyedévekre, vagy akár hónapokra lebontott, számokban kifejezhető üzleti eredményeket.

A szituáció iróniáját az „idegen vezető" számára természetesen ez a kétfajta hierarchiában elfoglalt különféle pozíció jelenti. Az anyacégnél a csoporthoz-tartozás kényelme és biztonsága azt jelenti, hogy ha valaki elfogadja és megtanulja az adott vállalatnál kialakult kultúrát, akkor schütz-i értelemben biztos recepteket[1] kap arra, hogy hogyan kell eljárnia azért, hogy bizonyos eredményeket elérjen, bizonyos dolgokat elkerüljön, könnyen tudja értelmezni a munkatársai, főnökei által követett cselekvési mintákat, s a közösen megoldott feladatok, közösen feloldott félreértések, kiküszöbölt problémák is ezt a csoport-tudatot erősítik.

Az „idegen" vezető a magyarországi leányvállalatnál ugyan általában a hierarchia csúcsára kerül, domináns szerepe lesz, de végtelenül magányos is. Azok a vezetési technikák, amelyek jól működnek az előző csoportban, itt elképzelhető, hogy csődöt mondanak. S a legrosszabb a kezdeti időszak bizonytalansága. Az, amikor az idegen vezető nem tudja, hogy milyen vonatkoztatási rendszert használjon föl a magyarországi vállalati, üzleti környezet megítélésére, s a teljesen eltérő, idegen nyelvet beszélő munkatársakkal és munkásokkal szemben.

Hogyan lehet egy ilyen szituációt a legegyszerűbben megoldani? A legfontosabb annak megállapítása, hogy melyek azok a vezetői magatartásformák, amelyek más kultúrákban is alkalmazhatók és más nyelvekre is lefordíthatók, s melyek azok, amelyek kultúra- és nyelv-függők, s így más eszközökkel, a probléma más megközelítésével kell őket pótolni, hogy a kívánt eredményt el lehessen érni (Byrne 1998).

Minden bizonnyal hosszas vizsgálódást és szemlélődést, vagy az adott ország, nyelvi és kultúrabeli sajátosságaira felkészítő tréninget feltételezne az, ha az idegen vezető úgy akarná a problémát megoldani, hogy megismeri a csoportot, azonosul vele, s mintegy belülről kiindulva indítja el a szükséges változásokat. Egy ilyen stratégiához természetesen hozzátartozna az is, hogy az „idegen" mind átvitt értelemben, mind konkrétan ugyanazt a nyelvet beszéli, mint a vállalat munkatársai és helyi vezetői – vagyis beszél magyarul, vagy legalábbis fontosnak tartja azt, hogy a munkatársak beszéljék az ő anyanyelvét. Egy közvetítő nyelv beiktatása is problematikus lenne, hiszen az ideális esetben ugyan megoldaná a szigorúan nyelvi értelemben vett fordítási problémát, de a kultúrák közötti s a nyelvhasználatban és non-verbális síkokon jelentkező különbségeket csak fokozná azáltal, hogy egy harmadik, mindkét fél számára idegen nyelv gondolati-fogalmi struktúráját, s a nyelvhez óhatatlanul kötődő kulturális asszociációit csempészné be mindkét beszélő tudatába – vagy tudatalattijába. Ez a módszer hosszadalmas és nagyon drága lenne, s nincs is rá szükség.

Az „idegen" vezető státusza ugyanis nem annyira kiszolgáltatott, mint a Schütz által vizsgált idegen[2] státusza. Az, hogy valaki vezető lesz egy adott csoportban, feltételezi,

hogy valamifajta érdemeket ért el, bizonyos próbákon megfelelt, legyenek ezek akár a tanuláshoz kötődő diplomaszerzési követelmények, illetve a kiválasztási mechanizmus által támasztott követelmények teljesítése. A másik lehetőség az, hogy olyan szerzett, vagy örökölt kapcsolatrendszere van, ami pozíciót biztosít számára. Ezek az utak, s nem csak egyedül a vezetővé történő kinevezés biztosítja a megfelelő tekintélyt számára. Az idegen vezető számára a legitimációt csak a kinevezés aktusa adja, hiányoznak az informális és csoport-kapcsolatai, s így hiányzik az informális legitimációja is. Nincs is rá szüksége. Az ő legitimációját az erő adja. Az erő, amely a tulajdonosok és az általuk birtokolt üzleti lehetőségek és a tőke ereje. S ez az erő teszi lehetővé, hogy ne akarjon hasonulni, hogy ne ismerje el, vagy ne vegye figyelembe az interkulturális különbségeket, megmaradhasson akár tudatosan is csoporton kívülinek, idegennek.

Nagyon sok vezető számára limitált az itt-tartózkodás ideje, a multinacionális cégek egy-egy néhány évig vagy hónapig tartó feladatra, projektre küldik egy-egy országba a munkatársaikat, akik utána esetleg a világ másik felében, vagy újra otthon fognak dolgozni. Ilyen körülmények között egy a világban nem használható, nehéz és az anyanyelvtől eltérő szerkezetű és logikájú nyelv megtanulása az adott vezető személyes karrierjét tekintve sem kifizetődő.

Hiába legitimálja az idegen vezetőt a mögötte álló tulajdonosok ereje, hiába nem kell hasonulnia a magyar vállalati kultúrához, a napi kommunikációs feladatokat akkor is meg kell oldania. Hiszen a „jó kommunikáció" a résztvevők kulturális hátterétől függ, emellett szituációfüggő, s célja azoknak a félreértéseknek az elkerülése, amelyek mindkét fél számára hátrányt okoznának (Byrne and FitzGerald 1996).

A legjobb megoldás ezért egy közvetítő, egy tolmács beiktatása a kommunikációs folyamatba. A tolmács, aki nem feltétlen hivatásos tolmács, hanem gyakran a vállalat vezetőségének egy tagja, otthon van mindkét nyelvben, mindkét kultúrában, ismeri a mindkét kulturális csoport által gyakorolt viselkedési és cselekvési sémákat, s az a legfőbb feladata, hogy ezeket az interkulturális különbségeket kiküszöbölje.

A tolmács, mint közvetítő beiktatásával érdekesen torzul el a vállalati hierarchia. Ha a modern menedzsment módszereknek megfelelően bizonyos vezetési szintek megszüntetésével laposabbá is teszik a hierarchiát, megjelenik egy új, nyelvi kompetencián alapuló látens hierarchia – azok, akik tudnak közvetlenül kommunikálni az idegen vezetővel, helyzeti előnyre tesznek szert azokkal szemben, akik erre nem képesek. S ez utóbbiak számára az „idegen vezető" még hatalmasabbnak, még félelmetesebbnek tűnik, mivel számukra közvetlenül megközelíthetetlen.

A nyelvi kompetencia ugyanakkor könnyen a gazdasági, üzleti kompetencia látszatát is keltheti. A tranzíció első időszakában gyakran fordult elő, hogy a tolmács, ugyan nem volt meg a megfelelő gazdasági végzettsége, általában adott nyelvszakos bölcsészként vezető pozícióba került a kisebb cégeknél.

A közvetítő, a tolmács használata ugyanakkor az érintkezést a csoport nyelvet nem beszélő tagjaival a gazdasági-üzleti síkra összpontosítja. S ez az a terület, ahol az üzletemberek könnyen az etnocentrizmus hibájába esnek, úgy gondolják, hogy „az üzlet az üzlet", s tagadják az interkulturális különbségeket. Valahol az adott helyi nyelv ignorálása is a bennett-i értelemben vett izolációra utal (Bennett 1986), amikor azáltal tagadjuk az interkulturális különbségeket, hogy egyszerűen nem vesszük őket észre. Szelektív észlelésnek nevezi ezt Bennett, de talán jobb lenne szelektív interpretációnak nevezni, hiszen ezeket a momentumokat gyakran észleljük, de nem tartjuk őket elég

fontosnak ahhoz, hogy felvegyük az adott csoporthoz kapcsolódó interpretációs és cselekvési sémáink közé.

Az etnocentrizmus másik fokozata, a szeparálás is gyakran megjelenik az „idegen vezető" magyarországi stratégiájában különösen akkor, ha egyedül van a legfelsőbb vezetésben. Ekkor a vezető tisztában van az interkulturális különbségek üzleti vonatkozásaival, de mintegy negatív gettóba vonul és a magyar felső- és középvezetésre bízza azt, hogy átalakítsa a vállalatot a neki és az általa képviselt tulajdonosi csoportok kívánalmainak megfelelően. Ebben az esetben még meg sem próbálja megérteni a vállalati struktúra különböző szintjein kialakuló csoportok jellemzőit és agresszív, autokratikus, gyakran despotikus vezetési stílust honosít meg.

A tranzíció első időszakában nagyon sok vállalati kudarc oka az volt, hogy az „idegen" vezető nem vette figyelembe a szocialista gazdasági kultúra és a saját üzleti kultúrája közötti különbségeket. Úgy gondolta, hogy a gazdasági módszerek és az üzleti világ által meghatározott közös kultúra a kultúra egyéb vetületeivel szemben ma már univerzális.

Ha ez egyre inkább így is van, ha a világ uniformizálódik is, a legjobb és legóvatosabb stratégia mégis az, ha egy interkulturális üzleti kapcsolatban felvállaljuk az idegenségünket, s így minimalizálni tudjuk az etnocentrizmusból fakadó esetleges veszteségeket.

Függelék

A dolgozat az OTKA 030874.sz projekt által támogatott, külföldi tulajdonban levő, illetve. *joint venture* cégek körében végzett kérdőíves felmérés adatai alapján íródott.

A felmérés 80 cégre kiterjedő szegmense nem tekinthető reprezentatívnak, viszont bizonyos tendenciákat felrajzol.

A dolgozat fő megállapítását, miszerint az ideküldött vezető idegen is akar maradni, a magyar nyelvre illetve a közvetítő nyelv használatára vonatkozó kérdésekre adott válaszokra alapoztuk. Ezek szerint a megkérdezettek mintegy 90 százaléka nemcsak azt nem tartja fontosnak, hogy ő beszéljen magyarul, de azt sem, hogy a felső- és középvezetés beszélje az „idegen" vezető anyanyelvét.

A tolmács szerepének fontosságára utal az, hogy a közvetítő nyelv használatát csak 6 százalék tartja problémamentesnek, tehát nem azért nincs szükség a másik anyanyelvének ismeretére, mert közben mindenki nagyon jól elboldogul egy közvetítő nyelven – például angolul.

Az idegenségre, mint tudatosan vagy ösztönösen vállalt vagy vállalandó stratégiára vonatkozó következtetések pedig abból a meglepő válaszból adódnak, miszerint a megkérdezett „idegen" vezetőknek csak 6 százaléka érezte úgy, hogy nem megfelelőképpen készült fel a magyarországi kiküldetésre. Közben ugyanis a magyar munkatársak által adott válaszok elárulják, hogy a külföldi menedzsereknek csak mintegy 12 százaléka ismeri jól a magyar szabályzókat, s megközelítőleg ugyanannyi, 12 százaléka veszi figyelembe a helyi korlátozó tényezőket. Valószínűleg ők azok, akik nem csak az idegenség stratégiáját választják, hanem megpróbálják áttörni az idegen előtt álló korlátokat is.

A kérdőívben a vezetési stílusokra vonatkozó válaszok már nagyobb különbségeket mutatnak, hiszen a vezetési stílus nem csak a beilleszkedési vagy be nem illeszkedési stratégiából, az adott vállalati szituációból adódik, hanem az illető vezető egyéniségéből is. Mindenesetre csak 30 százalék körüli azoknak a külföldi menedzsereknek az aránya, akik kooperatív vezetési stílust alkalmaznak, s egyenrangúként kezelik a magyar vezetőket.

A felmérés ide vonatkozó lekérdezései:

Fontosnak tartja-e, hogy a magyar Felsővezetés beszélje az Ön nyelvét?			***Fontosnak tartja-e, hogy a magyar középszintű vezetés beszélje az Ön nyelvét?***		
igen	10	12,658%	igen	8	10,126%
nem	69	87,341%	nem	71	89,873%
Mindösszesen:	79	100,00%	***Mindösszesen***:	79	100,00%
Fontosnak tartja-e, hogy Ön beszéljen magyarul?			***Fontosnak tartja-e, hogy a kivitelezésben Dolgozó magyarok beszéljék az Ön nyelvét?***		
igen	7	8,8607%	igen	4	5,0632%
nem	72	91,139%	nem	75	94,936%
Mindösszesen:	79	100,00%	***Mindösszesen***:	79	100,00%
Problémamentesnek tartja-e egy közvetítő nyelv használatát?			***Érez-e saját felkészültségében a magyarországi kiküldetést illetően hiányosságokat?***		
igen	5	6,3291%	igen	5	6,3291%
nem	74	93,670%	nem	74	93,670%
Mindösszesen:	79	100,00%	***Mindösszesen***:	79	100,00%
Jól ismeri a magyar szabályzókat			***Nem veszi figyelembe a helyi korlátó Tényezőket***		
nincs adat	8	10%	nincs adat	9	11,25%
inkább az ellenkezője igaz	17	21,25%	inkább az ellenkezője igaz	10	12,5%
nem igazán jellemző	45	56,25%	nem igazán jellemző	40	50%
nagyon jellemző	10	12,5%	nagyon jellemző	21	26,25%
Mindösszesen:	80	100,00%	***Mindösszesen***:	80	100,00%
Türelmetlen az átalakulás tempóját illetően			***Egyenrangúként kezeli a magyar vezetőket***		
nincs adat	10	12,5%	nincs adat	10	12,5%
inkább az ellenkezője igaz	10	12,5%	inkább az ellenkezője igaz	11	13,75%
nem igazán jellemző	36	45%	nem igazán jellemző	37	46,25%
nagyon jellemző	24	30%	nagyon jellemző	22	27,5%
Mindösszesen:	80	100,00%	***Mindösszesen***:	80	100,00%
Kevés döntési jogot kapnak a magyarok			***Felelősséget érez a vállalat és a dolgozói sorsa iránt***		
nincs adat	9	11,25%	nincs adat	9	11,25%
inkább az ellenkezője igaz	10	12,5%	inkább az ellenkezője igaz	5	6,25%
nem igazán jellemző	40	50%	nem igazán jellemző	36	45%
nagyon jellemző	21	26,25%	nagyon jellemző	30	37,5%
Mindösszesen:	80	100,00%	***Mindösszesen***:	80	100,00%

Jegyzetek

[1] A recept egyrészt a társadalomról megszerezhető információk értelmezését jelenti, másrészt cselekvési előírásként (precept) működik.

[2] Schütz a bevándorló speciális helyzetét vizsgálva vonta le következtetéseit.

Irodalom

Bennett, Milton J.(1986): A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10.2 (Summer): n.p. Rpt. in *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*. Ed. Michael Paige. Lanham, MD: University Press of American, 27-69.

Byrne, M. (1998): Cultural diversity and intercultural communication: strategies for the new millennium. *http://www.mbassociates.com.au/iv.htm*

Byrne, Fitzgerald (1996): *What Makes You Say That? Cultural Diversity at Work.* Sydney: SBS Publications.

Schütz, A. (1984): Az idegen. In: Hernádi, M. (szerk.): *A fenomenológia a társadalomtudományban.* Gondolat, Budapest.

SÜMEGINÉ DOBRAI KATALIN
Pécsi Tudományegyetem

A kommunikáció szerepe a nemzetközivé váló szervezetek tanulási folyamatában*

A globalizáció

„Amikor reggelenként a zebra felébred, tudja, hogy gyorsabban kell futnia, mint az oroszlánnak, mert máskülönben megölik. Amikor reggelenként az oroszlán felébred, tudja, hogy meg kell ölnie a leglassúbb zebrát, mert máskülönben éhen pusztul. Végül is, teljesen mindegy, hogy zebra vagy-e vagy éppen oroszlán. Futnod kell, ahogy csak tudsz" (García Echevarría 1999).

A fenti idézet jól érzékelteti a napjaink gazdaságára jellemző helyzetet. Korunk gazdaságában ugyanis számos cég terjeszti ki tevékenységét a nemzetközi piacokra, továbbélésük szempontjából kritikus tényezővé válik a globális gondolkodás és a globális működés. A vonatkozó irodalomban a nemzetközivé váló tevékenység különböző aspektusait hangsúlyozzák. A globalizáció bizonyos üzleti célok megvalósítását, így a profitnövelés lehetőségét kínálja, vagy költségcsökkenést biztosít (Müller-Stewens/Osterloh 1996). Emellett tőkéhez, emberi erőforráshoz, külföldi technológiához, a partner készségeihez, tudásához való hozzáférés is lényeges szempont (Marquardt/Reynolds 1994; Inkpen 1996), de az alapkompetenciák szempontjai is fontos szerepet kapnak (Dunning 1999). A tudás, a tanulás szerepének folyamatos növekedése miatt tudáskorszak köszöntött be a gazdaságban.

A tudásalapú gazdaság új szervezetfelfogás kialakulásához vezetett, mivel egyre több szervezet számára válik világossá, hogy az üzlet alapvető forrása nem a tőke, a személyzet vagy az üzem, hanem az új ötletek, információk, a tudás. Miért fontos a nemzetközi vállalatok számára a tanulás, a tudás megszerzése, bővítése?

A nemzetközi cégek tanulása

A vállalatok egyre inkább tudatában vannak annak, hogy jelentős versenyelőnyt jelenthet számukra, ha képesek a tudás minél sikeresebb továbbítására, terjesztésére, hozzáférhetővé téve azt az egész szervezet számára. A napjainkban egyre gyakrabban hallott vállalati tanulás, tanuló szervezet, tudásmenedzselés kifejezések a nemzetközivé váló cégekre is vonatkoznak, jelezve, hogy a túléléshez nem elegendő csupán globális szervezetté válniuk, hanem globális tanuló szervezetté kell fejlődniük.

Ebben a folyamatban használják fel az óriási mennyiségben rendelkezésre álló információt, amely azonban önmagában még nem jelent tudást, főként nem szervezeti tudást, hiszen az információ csak akkor válik tudássá, ha az egyén vagy a szervezet cselekvési potenciálját növelni tudják a segítségével. Ez akkor következik be, ha a meglévő

* Készült az OTKA T030874 támogatásával.

tudásbázissal összekapcsolják az új információt és egyidejűleg bővítik is (Müller-Stewens/Osterloh 1996). Az aktív tudástranszfer kommunikáció révén következik be.

A szervezeti tanulás szemléltetésére több modell ismert a szakirodalomban. A Marquardt és Reynolds (1992) által készített tanulási modell kiválóan alkalmas annak megmutatására, hogy mennyire komplexek a globális tanuló szervezeten belüli kapcsolatok és interakciók. A modell elkészítéséhez olyan cégeket vizsgáltak meg, akik a szakmában tanuló szervezetnek minősülnek. A modell szerint a globális szervezetek tanulása három szférát foglal magába: a tanulási, a szervezeti és a globális szférát.

A szervezetek tanulási folyamata az egyéni szintnél kezdődik, a csoportszint irányába mozog, s azután eljut a vállalati (a középső szféra szervezeti tanulása), majd a vállalatközi (illetve nemzetközi, globális) szintre. Ez azt jelenti, hogy a szervezeti tanulás teremtése során egyéni tapasztalatokat belső kommunikáció segítségével megosztjuk másokkal, illetve terjesztjük azokat, hogy a csoport, illetve vállalati szint átlépésével a hazai illetve nemzetközi együttműködések keretében folyó tudásteremtés részévé váljanak.

A Marquardt/Reynolds-féle modell belső szférája tehát a szervezeti szint alatti tanulási szinteket, az egyéni és csoportos tanulást foglalja magába. A középső szféra, a szervezeti tanulás, 11 elemet tartalmaz: megfelelő struktúrákat, vállalati tanulási kultúrát, hatalom delegálást, környezet szkennelést, tudásteremtést és transzfert, tanulási technológiát, minőséget, stratégiát, támogató légkört, team-munkát, hálózatokat és víziót. Ha megnézzük a középső szférának azokat az elemeit, amelyekben különösen nagy szerepet játszik a kommunikáció, nem feledkezhetünk meg a vállalati tanulási kultúráról, amely azt mutatja meg, hogy a szervezetnél a tudást nagyra értékelik, a kockázatvállalást bátorítják, jutalmazzák, s mindenki felelős saját tanulásáért, s a megszerzett tudásnak a szervezet többi tagja felé kommunikálása révén más szervezeti tagok tanításáért (1. példa). Ugyanakkor a szervezeti szintű tudást is hozzáférhetővé kell tenni az egyén számára. A hatalom delegálása révén az illetékesség annak a szervezeti tagnak a kezébe kerül, aki legközvetlenebbül teremthet interakciót az ügyféllel vagy vevővel. A tudásteremtés és -transzfer az egyének által megszerzett tudás szervezeti szintű továbbítását, összegyűjtését, kódolását, raktározását, s a funkcionális területek, különböző szintek, kultúrák közötti, nemzetközi szintű terjesztését foglalja magába. A tanult ismeretek továbbításában, terjesztésében szerepet játszik a struktúrák, hálózatok, technológiai lehetőségek által meghatározott kommunikáció.

A külső szféra elemeit vizsgálva először a földrajzi és politikai határok átlépésének kérdését említeném meg: a távolságokkal, gazdasági, politikai kérdésekkel való megbirkózás kritikus lépés a globális vállalattá válás irányában. Mindez globális vállalati kultúra, stratégia, struktúrák és kommunikációs folyamatok kifejlesztésével jár. A vezető feladatai és elvárt képességei komplexebbé válnak nemzetközi dimenziókban, például nyelvi készségek és interkulturális készségek is hozzátartoznak.

A más kultúrákhoz való alkalmazkodás a vállalaton belüli kultúrák szinergiáját, illetve a vállalaton kívüli kultúrákkal való kapcsolatait jelenti. A szakirodalomban számos esetben hangsúlyozzák, hogy aki globális vállalattá akar válni, annak figyelembe kell vennie mások kultúráját is (Dutton 1999; Milburn 1997; Elashmawi 2000). Biztosítania kell, hogy politikái, programjai, lehetőségei, kultúrája nyitottak legyenek más kultúrák emberei számára.

A nyelv a globális tanuló szervezetek kritikus aspektusa, mert valójában a kultúrák hordozója és konzerválója. A nyelv esetében több dolgot kell figyelembe venni. Például azt a tényt is, hogy kommunikáció nem tud bekövetkezni nyelvi akadályok megléte esetén, s így lehetetlenné válik a tudástranszfer. Ezért sok globális cég választ egy közös

nyelvet (rendszerint az angolt), ugyanakkor az alkalmazottak saját nyelvükön is kommunikálnak. A közös nyelv használata sem segíti elő azonban a szervezeti tanulást, ha a globális tanuló szervezetek megfeledkeznek a szervezeti részstruktúrákról, rendszerekről és tanulási kultúrákról (2. példa).

Sok globális tanuló szervezet tudatában van a különböző kultúrákat képviselő dolgozói munkájára és tanulási szokásaira gyakorolt kulturális hatásoknak, s tréning programjait és struktúráit úgy építi fel, hogy alkalmassá tegye valamennyi dolgozóját arra, hogy aktívan részt tudjon venni a tanulási folyamatokban (3. példa).

A munkaerők különbözőségénél is hangsúlyozni kell a nemzeti kultúra fontosságát, hiszen jelentős mértékben magyarázza meg a dolgozók attitűdjét és viselkedését. A nemzetközi környezet arra készteti a dolgozókat, hogy jobban ragaszkodjanak saját nemzeti értékeikhez. A globális tanuló szervezetek olyan programokat fejlesztenek ki, amelyek elősegítik, hogy a kulturális különbözőségek szinergiahatást érjenek el (4. példa).

A tanulást elősegítő és akadályozó kommunikációs tényezők

Tudjuk, hogy a sikeres tudáskommunikáláshoz a tanuló szervezetek olyan légkört teremtenek, amely a messzemenőkig támogatja a tanulást. Ehhez az is hozzátartozik, hogy a hibákat nemcsak megengedik, hanem értékelik is. Semmiféle projekt, kísérlet nem tekinthető sikertelennek, amíg a szervezet okulhat belőle (1. példa). Ez az innováció bátorítását, jutalmazását jelenti.

A saját tapasztalatból történő tanulás a tanuló szervezetek vállalati kultúrájának fontos része, mind az egyéni, mind a szervezeti fejlesztési szükségletek szem előtt tartását magába foglalja. A különböző országokban található telephelyek közötti kommunikációra ad lehetőséget a telephelyek megtekintése, amelynek célja az, hogy a partnerről ismereteket szerezzen az adott vállalat. Minél több időt töltenek a más telephelyeken az alkalmazottak, annál inkább értékelik a különbségeket. A személyzet mobilitása, esetleg rotációja effektíve az egyéni tudás mobilizálását, jobb kommunikáció, információ átadás lehetőségét jelenti (5. példa).

A tanulás szemszögéből fontos, hogy a megfelelő technológiát válasszuk. Ezek közé tartozik a kommunikációs rendszerek, információs technológia, telekommunikáció, a tv előnyeinek kombinálása más technikákkal, CD-rom, képernyőn keresztül kommunikálhat a tanuló és így tovább. Az információ megosztása másokkal és az információkhoz való hozzáférhetőség tartalmazza a funkcionális határokon túl is használható on-line adatbázisok létrehozását, a szervezeten kívüli adatbázisokhoz és elektronikus hirdetőtáblákhoz való hozzáférhetőséget, az elektronikus levelezési kultúra megteremtését, az elektronikus adatcserét (6. példa). A különböző interkulturális kommunikációt igénylő feladatok megoldása, rendszeres találkozások, problémamegoldások is a hosszú távú siker a titkai közé tartozhatnak (7. példa).

A szervezeti tanulást azonban zavarhatják is különböző tényezők. Prange, Probst és Rüling (1996) hangsúlyozzák, hogy minden területen jelentkezhetnek tanulási akadályok: stratégiai akadályok (rövidtávú célkitűzések), strukturális akadályok, kulturális akadályok, individuális akadályok.

Megemlíthetjük azonban a bürokráciát, a kompetitív légkört, az ellenőrzést, a rossz vezetést, a merev hierarchiákat, méreteket s a nem megfelelő kommunikációt is. Trudy Milburn (1997) szerint minden kommunikációs aktus bizonyos kulturális szabályokon

alapul, de ha a cég nem mérlegeli ezeket a szabályokat, nem lesz képes a tagjai különbözéségéből tanulni. A cégek különböző programjainak megvalósítását akadályozhatja a korlátozott kommunikációs szemlélet.

Két egyén közti kommunikációban is jelentkezhetnek zavarok, hát még a szervezeti szinten. Túl sok szervezetnél élnek még a túlzottan merev vertikális kommunikációs struktúrák, késedelmes a feed back, s nehezen hozzáférhető az információ. Az erőforrások nem megfelelő kihasználása is lehet a rossz kommunikáció és kulturális eltérések következménye. Ha nem számítanak arra, hogy a külföldiek is hozzájárulhatnak a vállalati tudás bővítéséhez, illetve nem akarják megosztani más kultúrák képviselőivel a meglévő információt, s az nem válhat a tanulási folyamat részévé.

A tanulást akadályozza a tudás áramlásának nehezítése, gátolása. Az akadályok között gyakran szerepel a nyelv, mert sok dokumentum kis nyelven jelenik meg, s nem általánosan hozzáférhető. A cégpolitika is akadály lehet: a titkolózás megnehezítheti a tudás mozgását. A kormánypolitika is irányulhat arra, hogy a kommercializálható tudás áramlását szabályozza, például szabadalom, copyright (Badaracco 1991) esetében. Mindezek leépítése, megszüntetése a tudásorientált együttműködés egyik alapvető lépése lenne.

Következtetések

Az emberek attitűdje, motiváltsága szerepet játszik a tanulásban. Ezért kell nagy hangsúlyt fektetni arra, hogy a szervezeti tanulási célkitűzéseket hogyan kommunikáljuk a munkatársak felé, hiszen tanulásuk következtében fejlődik az emberi erőforrás minősége is.

A globalizálódás folyamatában fontos szerepet játszik a hosszú tanulási folyamat eredményeként létrejövő megfelelő vállalati kultúra, amely lehetővé teszi, hogy a munkatársak világszerte összehangolják tevékenységüket. S bár mint a szemléltetésként felhasznált vállalati példák mutatják, hogy a sikeres tanuló szervezetek létrehozásának egységes receptje nincs, hanem a különböző globális cégeknél a tanulás különböző aspektusai különböző hangsúllyal szerepelnek, az alkalmazott kommunikációs eljárások széles tárháza segítséget nyújthat azoknak a cégeknek, amelyek még csak most kívánnak globális tanuló szervezetté válni.

Szemléltető példák

1. példa: A Ciba-Gegynél új gyógyszer kifejlesztésén dolgoztak, ötévi munka után óriási sikerrel kecsegtetett a projekt. Már a befejezésükhöz közeledtek a kísérletek, amikor a laboratóriumban az egyik technikus észrevette, hogy a kísérleti állatok máján elváltozás következett be. Kiderült, hogy a gyógyszer, a gyógyító hatása mellett májkárosodást okozott. Természetesen leállították a projektet. A kutatást végző csoport tagjai attól tartottak, hogy a menedzsment veszteseknek fogja őket tekinteni.

Frank Douglas (kutatási menedzser) azonban egészen másképpen reagált. Felismerte, hogy a sikertelen projekt pozitív eredménnyel is járt. A team tagjai ugyanis a kutatás során új ismeretekre tettek szert, s ez az ismeretanyag a cég szellemi (intellektuális) tőkéjét gyarapította. Következésképpen a sikertelenségre reagálva is szerette volna megtartani ezt a szellemi értéket, így mindenekelőtt gratulált a team tagjainak, amiért olyan légkört sikerült teremteniük a kutatás során, amely lehetővé tette, hogy a

legegyszerűbb beosztott is felvethessen olyan problémákat, amelyek bármilyen nagyszabású projektet is tönkretehetnek. A projekt leállításával ugyanis azoktól az óriási kellemetlenségektől és hatalmas pénzügyi veszteségektől mentették meg a céget, amelyekkel akkor találta volna magát szemben, ha a gyógyszer piacra kerül.

Azután arról beszélt, hogy a projekt megvalósítása során olyan áttörés következett be a projekt tagjainak tanulásában, amely hatással lehet a későbbi projektekre is. Megígérte nekik, hogy lehetőséget fog biztosítani számukra arra, hogy feljegyezhessék, mit tanultak az eset során, s hogy kiváló munkájukért megfelelő jutalomban fognak részesülni. Utána pedig új projektekkel fogja megbízni a csoport tagjait.

2. példa: Az Omron japán cég külföldi terjeszkedése során a cég vezetése japán menedzsereket küldött külföldre, hogy megismertessék a cég kultúráját és célkitűzéseit. A kommunikáció megkönnyítése érdekében az angolt tették a cég hivatalos nyelvévé. Felismerték azonban, hogy a menedzserek külföldre utaztatásától s az azonos nyelv használatától még nem válik globálissá egy cég. Új gondolkodásmódra van szükség, amely áthatja a vállalati kultúrát. A siker érdekében szükséges a helyi szakemberek tudására támaszkodni, és emiatt betekintést kell engedni a helyi menedzserek számára a cég kultúrájába.

3. példa: A Motorola rengeteget tett annak érdekében, hogy az alkalmazottak, ügyfelek és értékesítők kulturális különbségeire reagáljon. A Motorola tanulási programjának célja, hogy lehetővé tegye a tudás és készségek transzferét úgy, hogy a helyi kultúrákkal együtt hatékonyan ki tudják azt használni. A Motorola tréninget a tanulók kultúrájához igazítja. Például magyar nyelvű tréningeket szerveznek.

Sok nemzetközi cég viszont arra helyez nagy súlyt, hogy vezető menedzsereit nyelvekre tanítsa. Sok cég csak több nyelven beszélő embereket vesz fel. A GE külföldre küldi a menedzsereket, hogy tanuljanak nyelveket.

4. példa: A GE minden szinten igyekszik az embereket meggyőzni, hogy ötleteikkel segítsék elő a minél sikeresebb feladatmegoldásokat szervezeti szinten. Azt szeretné elérni, hogy tanuljanak a legjobb gyakorlatból, bárhol is bukkannak rá. A GE mindegyik képzési programjának szerves részét képezi a résztvevők utaztatása a különböző kultúrák képviselői közötti eredményesebb együttműködés érdekében.

5. példa: A GE valamennyi képzési programjának részévé teszi a résztvevők utazását, abból a célból, hogy a különböző kultúrákhoz tarozó vezetők megismerjék egymás gondolkodásmódját, tanulhassanak egymástól.

A Samsung külföldön járt munkatársainak a kiküldetés lejárta után beszámolót kell készíteniük külföldi tapasztalataikról, hogy munkatársaik is jobban megismerhessék a másik ország kultúráját. .

6. példa: A McKinsey, egy globális menedzsment tanácsadó cég a tanuló szervezetek elveit messzemenőkig alkalmazza. Arra ösztönzi munkatársakat, hogy amit megtanultak, adatbázisba helyezzék el, s ezáltal valamennyi érintett számára tegyék hozzáférhetővé. A McKinseynél a tudásfejlesztés szakmai felelősség. Ennek az elkötelezettségnek a kifejlesztésére az egyik mechanizmus a tudásfejlesztés beépítése a személyi értékelési rendszerbe. Még hatásosabb módszer az, hogy a dolgozó nem költhet pénzt, amíg egy két oldalas összefoglalóban le nem írja, milyen tanulási lehetőségeket rejt valamely projekt. Háromhavonta mindegyik projektmenedzser kimutatást kap arról, mit tett be a gyakorlati információs rendszerbe. Azt a dolgozót, aki nem segít a tudásbázis létrehozásában, nem tekintik a tanuló szervezetet elősegítő dolgozónak. A McKinsey fontos információs eszköze

az on-line információs rendszer, amelyet PDNet-nek neveznek (Practice Development Network). Hetente aktualizálják és több ezer dokumentumot tartalmaz. Knowledge Ressource Directory-juk is van: sárga oldalak arra vonatkozóan, hogy ki mit tud a cégnél. Center Bulletin: hetente két-három alkalommal új ötleteket és információkat tartalmaz arra nézve, hogy melyik gyakorlati terület mit kíván megismertetni a cég tanácsadóival.

Az Ernst and Young tanácsadócég úgy fejleszt globális gondolkodást, hogy a tudást és különböző megközelítéseket valamennyi hivatala számára hozzáférhetővé teszi, megosztja, így kialakítja a globális legjobb gyakorlatot, amelyhez minden tanácsadója hozzáfér. Felfogásuk szerint ugyanis bármelyik megoldás, amely eredményesnek bizonyult a világ egyik pontján, tartalmazhat olyan elemet, amely a világ más pontján is működhet.

7. példa: A Motorola képzési programjai nemzetköziek. A technika vívmányainak igénybe vétele mellett az emberekre koncentrálnak, mert ők jelentik a különbséget, s tanulásuk teszi lehetővé a fejlődést. A tanulást ország specifikusan igyekeznek megvalósítani. A tréning fontosságát abban is látják, hogy a tréning jó kommunikációs eszköznek bizonyul mindkét irányban. A felső vezetés elérheti vele az összegyűlt speciális csoportokat, a tréning résztvevői pedig felhasználhatják arra, hogy elmondják a felsőbb vezetőknek, mi is történik valójában a cégnél.

Irodalom

Badaracco, Joseph L., Jr. (1991): *The knowledge link: how firms compete through strategic alliances*. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.

Brown, Tom (1998): Ringing up Intellectual Capital. In: *Management Review*, January, 47-51.

Dixon, Nancy (2000): The insight track. In: *People management*, 17 February, 34-39.

Dunning, John H. (1999): The Changing Nature of Firms and Governments in a Knowledge-Based Globalizing Economy. In: Engelhardt (Hrsg.): *Internationales Management: Auswirkungen globaler Veränderungen auf Wettbewerb, Unternehmensstrategie und Märkte.* Wiesbaden, Gabler. 4-20.

Dutton, Gail (1999): Building a Global Brain. In: *Management Review*, May, 34-38.

Echevarría, Santiago García (1999): Competitiveness and Changing Process in a Global Economy. In: Engelhardt (Hrsg.): *Internationales Management: Auswirkungen globaler Veränderungen auf Wettbewerb, Unternehmensstrategie und Märkte*. Wiesbaden, Gabler, 47-73.

Elashmawi: Farid (2000): How to manage across cultures. In: *People management*, 30 March, 52-53.

Hansen, Morten T.–Nohria, Nitin–Tierney, Thomas (1999): What's Your Strategy for Managing. In: *HBR*, March-April, 106-116.

http://www.motorola.com

http://www.ge.com/hu

http://www.mckinsey.com/intro

Inkpen, Andrew C (1996): Creating Knowledge through Collaboration. In: *California Management Review*, Vol. 39, No.1, fall, 123-140.

Marquardt, Michael J.–Reynolds, Agnus (1994): *The global learning organization*. Richard D. IRWIN, Inc. Burr Ridge, Illinois–New York, New York.

Milburn, Trudy: Bridging Cultural Gaps(1997): In: *Management Review*, January, 26-29.

Müller-Stewens, Günter–Osterloh, Margit (1996): Kooperationsinvestitionen besser nutzen: Interorganisationales lernen als Know-how-transfer oder Kontext-Transfer? In: *zfo* 1, 18-24.

Prange, Christiane–Probst, Gilbert–Rüling, Charkes-Clemens (1996): Lernen zu kooperieren Kooperieren, um zu lernen. In: *zfo* 1/, 10-16.

Probst, G./Rauh, S./Romhardt, K (1998): *Wissen Managen*, 2.Aufl., Wiesbaden.

William, Miller (1999): Building the Ultimate Ressource. In: *Management Review*. January, 42-45.

SZILI KATALIN
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban*

0. A kultúrák közötti kommunikáció fogalmának meghatározásával – annak problematikus volta miatt – a kellő mélységben nem foglalkozhatom, ezért csak arra szorítkozom, hogy az általam használt értelmezését körülírjam. Az első nehézség, s az ilyen jellegű kutatások talán legérzékenyebb pontja az, hogy nincs igazán egyetértés abban, mit is értsünk kultúrán, hiszen többféleképpen értelmezhető fenoménről van szó.

Egy társadalom kultúrája Goodenough meghatározása szerint „abból áll, amit egy személynek tudnia vagy hinnie kell ahhoz, hogy a kultúra tagjai számára elfogadható módon cselekedjen, méghozzá bármely szerepben, amelyet a kultúra tagjai bármelyikük számára elfogadhatónak tekintenek" (Wardaugh 1995: 192). Az idézetből világosan kitűnik, hogy az intellektuális és művészi eredményekre összpontosító „magas" kultúra felfogással szemben ő az úgynevezett antropológiai kultúráról szól, melynek részét képezheti bármely szokás, világlátás, a rokonsági rendszerek, a társadalmi szerveződés, a mindennapi tevékenységek, a nyelv, mindaz, ami egy diskurzusközösséget jellemez s a csoport identitását és kohézióját adja. A továbbiakban a kultúra szót ebben az értelemben használom.

0.1. Mivel dolgozatom tárgya a kultúra közvetítése a kommunikáció nyelvi kódrendszerével, azon keresztül, későbbi megállapításaim elméleti megalapozottága érdekében is, szükségesnek tartom a kultúra és nyelv viszonyát kutató munkák néhány lényeges gondolatának megemlítését. Mint ismeretes, az összefüggésük iránti erőteljes, majd elméletté fejlődő érdeklődés a XVIII. század végére vezethető vissza. A keleti nyelvek, például a szanszkrit felfedezése, az egyiptomi hieroglifák megfejtése, tehát az emberi nyelvek változatosságának tudományos élménye időben egybeesett a nemzeteszme, a nacionalizmus feléledésével Európában, így Franciaországban, Németországban, aminek a nyelvtudomány szempontjából igen pozitív folyománya a nemzeti nyelvek egyéni sajátosságai iránti fokozottabb figyelem lett. A nyelv és kultúra romantikus társadalmon kívüliségének gondolata J. Herder, valamint Wilhelm von Humboldt nevéhez fűződik, akik tulajdonképpen a francia politikai, katonai hegemónia ellenreakciójaként hangsúlyozták a világ nyelveinek, a kultúráknak a változatosságát. Alaptézisük, amely szerint a különböző népek azért beszélnek másképp, mert eltérően gondolkodnak, s azért gondolkodnak eltérően, mert nyelvük a körülöttük levő világ tükrözésének más módját kínálja fel, vagyis a nyelvészeti relativitás eszméje majd Amerikában teljesedik ki a XX. században Franz Boas (1858–1942), de leginkább Edward Sapir (1884–1939) és tanítványa, Benjamin Lee Whorf (1897–1941) munkásságában. A nyelv és a gondolkodás kölcsönös egymástól függőségének gondolatát kimunkáló Sapir–Whorf hipotézisről elmondható, hogy bár sok érdekes és helyes megfigyeléssel gazdagította az egyes nyelvekről szóló ismereteinket,

* Az előadás az OTKA (T29523) támogatásával készült.

teljességében nehezen bizonyítható. Előadásom elméleti vezérfonalául mégsem ezért választottam más megközelítésmódokat: a Sapir–Whorf-hipotézis elsődlegesen a nyelv szerkezetére, lexikai sajátosságaira irányítja a figyelmet, tárgyam ellenben a kommunikáció, következésképpen a nyelvet mint társadalmi produktumot kell vizsgálnom, azaz a beszélő közösség életében betöltött szerepében.

E nézőpontból, ahogy azt Claire Kramsch összegzi (1998: 3) legalább három funkciót tölthet be. Egyrészt a közösségek tagjai közös tapasztalatokat, hiedelmeket fejeznek ki vele, tényeket, eseményeket írnak le a segítségével. Mindezek azért önthetők szavakba, mert olyan ismeretekre vonatkoznak, amiket mások is birtokolnak. Az egyén szintjén ugyancsak annak gondolatait, attitűdjét, hiedelmeit tükrözi, melyek szintén nem ismeretlenek a közösség tagjai számára. A nyelv mindkét esetben a *kulturális valóság tükrözője*. A tapasztalatok, hiedelmek, gondolatok megjelenítése mellett azok létrehozásának is eszköze, így a *kultúra megtestesítője*. A közösség tagjai ugyanis különböző médiumokat választanak arra, hogy kommunikáljanak másokkal (telefon, írott, beszélt nyelv, e-mail). A mód, ahogy használják e közvetítőket, ugyancsak jelentésrendszerré áll össze: gesztusokká, társalgási, írott stílussá, akcentussá, arcjátékká. Végezetül a nyelv mint jelek rendszere, önmagában is kulturális érték. A beszélők önmagukat és másokat nyelvük alapján azonosítják: a nyelv ez esetben a társadalmi azonosság szimbóluma. Beszélői használatának tilalmát úgy fogják fel, mint társadalmi csoportjuk vagy kultúrájuk elutasítását. E szerepében *a nyelv a kultúrát szimbolizálja.* Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy amikor a nyelvet kommunikációs kontextusokban használjuk, önkéntelenül is kisebb-nagyobb társadalmi csoportunk (család, foglalkozás, nemzetiségi csoport, nemzet) szabályai szerint tesszük azt, következésképp nyelvhasználatunk tükre a csoporton belüli közös attitűdnek, hiteknek, értékeknek, követi a társadalmi megfelelőség normáit, a társadalmi konvenciókat, nyelvi viselkedésünk belesimul közösségünk ethosába. Így lesz Bárczi Géza szép gondolatát idézve a nyelv egy nép „egész múltjának letéteményese, s nemcsak a bölcső emlékét őrzi, hanem a nép minden viszontagságának nyoma, egész történetének vetülete benne van" (1956: 2).

1.0. A kultúra és a nyelv viszonyának vázlatos leírása után térjünk vissza címem „interkulturális kommunikáció" szerkezetéhez: nem nehéz belátnunk, hogy a szókapcsolat konkrét értelemben abszurditás, hiszen kultúrák nem beszélgethetnek egymással, egy francia és magyar társalgásakor nem a francia kultúra cseveg a magyarral, hanem két eltérő diskurzusközösséghez tartozó individuum. Az interkulturális kommunikáció tehát szociolingvisztikai szempontból eltérő kulturális közösség tagjainak kommunikációja.

Ha azonban a kultúrák közvetve, egyéneken keresztül találkoznak, hogyan és mivel reprezentáljuk személyünkön keresztül kulturális hovatartozásunkat, például egy magyar magyarságát angolokkal, franciákkal vagy kínaiakkal beszélvén, de legfőképpen ha más kultúrához tartozók vállalkoznak a magyar nyelv elsajátítására, milyen eltérések nehezítik számukra megértésünket, okoznak kommunikációs zavart, kétkedő pillantásokat, avagy mivel vívjuk ki elismerésüket. Mi az, ami az azonosság érzetét kelti bennük, és mi ajándékozza meg őket addigi világuk kitárulásának örömével?

Az összetett kérdéssor megválaszolásához a S. Scollon–R. Scollon szerzőpáros munkáját hívom segítségül, amiben a kultúra azon aspektusainak, összetevőinek

meghatározására tesznek kísérletet, melyek megítélésük szerint a diskurzusokba beleépülnek, így a különféle kultúrákhoz tartozók számára egymás megértésének alapfeltételei.

Ezek a következők:

1. ideológia: történelem és világlátás (hiedelmek, értékek, vallás),
2. a szocializáció mikéntje,
   a) oktatás, bekerülés a kultúrába, alkalmazkodás ahhoz,
   b) elsődleges és másodlagos szocializáció,
   c) személyiség- és tanuláselméletek,
3. **a diskurzusformák**
   a) **a nyelv funkciója az adott diskurzusközösségben,**
   tárgyalás és elfogadás
   csoportharmónia és az egyén boldogulása
   b) **nem verbális kommunikáció,**
   kinézis (testmozgások)
   proxémika (a tér és távolság érzékelése)
   időszemlélet
   c) arcrendszerek: a társadalmi szerveződés módozatai
   rokonsági rendszerek,
   énfogalom,
   csoporton belüli és kívüli kapcsolatok,
   Gemeinschaft és Gessellschaft (uo. 127.)

A négy meghatározó jegy közül nyelvészeti vonatkozásuk miatt tüzetesebben a harmadikból kiemeltekkel foglalkozom azzal a céllal, hogy ráirányítsam a figyelmet a kutatások előtt álló feladatokra, hiszen ismeretük elengedhetetlen, ha pontosan jellemezni és tudni akarjuk helyünket a kultúrák közötti kommunikációban.

1.1 A diskurzusok formai jegyei (A diskurzus általam használt rövid definíciója = a nyelv használata szociokulturális kontextusban.)

a) **A nyelv információátadó-kapcsolattartó szerepe**

Bár a kommunikációelmélettel foglalkozó nyelvészek, antropológusok egyetértenek abban, hogy a nyelvnek számos funkciója van, két szerepét senki nem vitatja: a nyelvvel információkat adunk át egyfelől, másfelől kapcsolatainkat tartjuk fenn a segítségével. Amikor tehát beszélünk, informáljuk a hallgatóinkat, de kapcsolatot is teremtünk vele vagy ápoljuk a meglévőket. Persze vannak helyzetek, amikor valamelyik szerepet minimalizáljuk, ahogy történetesen az angol teszi a *How are you?* kérdéssel és az arra adandó *I am just fine* válasszal, hiszen mind az érdeklődés, mind a felelet formális, a fő cél a kapcsolat felvétele. A magyar ezzel szemben valóban beszélgető partnere hogylétéről szeretne tudni, ha felteszi a *hogy vagy/hogy van?* kérdést, s igazi választ vár rá. Ebből következően a dialógus más kapcsolatot feltételez a részvevők között, a partnereknek ismerniük kell egymást. Idegentől furcsának, tolakodónak, esetleg nevetségesnek érezzük a kérdést.

A kultúrák eltérnek abban, milyen jelentőséget tulajdonítanak az információátadásnak és kapcsolattartásnak. Például a japánok szemében igen értékesek a kommunikáció érzelmi és kapcsolatot biztosító elemei. A nemzetközi üzleti kultúrában ezzel ellentétesen a nyelvnek az információátadó funkciója került előtérbe, sőt azt is

mondhatnók, a kommunikáció ezzel lett egyenlővé. Hogy hol helyezkedünk el, mi magyarok a két pólus közül? Merem remélni, hogy minden külső hatás ellenére az előbbihez közelebb. A jó beszéd- és fogalmazáskészség elismerést vált ki belőlünk, de éppily fontosnak tartjuk a hatásos, a hallgatót magával ragadó, személyes hangú megnyilatkozásokat. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a ránk zúduló zajos, látványos show-műsorok ellenére töretlen a sikere a csendes, beszélgetős, ráérős tv-műsoroknak. Annak megválaszolása, hogy a hivatalos kapcsolatokban az utilitárius avagy az ázsiai elvek határozzák-e meg két magyar tárgyalását, megbeszélésük felépítését, elemzést igényelne, még mielőtt szakmai diskurzusaink átitatódnak a nemzetközi normák kötelező uniformizált elveivel.

b) **A nem verbális kommunikáció**

A kommunikációnkat követő *nem verbális* megnyilvánulásaink ugyancsak árulkodó jegyei lehetnek kulturális hovatartozásunknak. Mindez nagyon összetett vizsgálati terület, hisz magában foglalja magatartásunknak számtalan összetevőjét attól kezdve, hogyan öltözünk, miként mozgunk, gesztikulálunk, a testbeszédünk, a tér- és időkihasználásunk miként jét. Leírásuk eredményeként elénk táruló kép színességét bizonyítja, hogy még az evidensnek hitt mozgások elemzése is meglepő eredményeket hozhat. Olyan univerzálisnak tartott emberi tevékenységek, mint a mosoly és nevetés is félreérthető lehet. Általános megfigyelés, hogy az ázsiaiak zavarukban jóval gyakrabban mosolyognak, nevetnek, mint az európaiak, ezért nagyobb a valószínűsége annak, hogy ilyen helyzetekben félreértik őket, megelégedésként, egyetértésként értelmezik ezzel éppen ellenkező szándékaikat. Mi, magyarok a nyelvünkben meglévő kifejezések alapján szintén leplezhetjük zavarunkat hasonlóképpen: *nevetünk kínunkban* vagy *idegességünkben, zavartan mosolygunk, nevetünk.* (Hogy a keletiekhez hasonló gyakorisággal tesszük-e, persze tüzetesebb vizsgálatokat igényel.) Az üdvözlésekkel, búcsúzásokkal járó, az etikett részét képező gesztusaink átalakulóban vannak, egyszerűsödnek, elveszítik kifinomult jelzésrendszerüket: gondoljunk csak a meghajlás, kalapemelés, kézcsók, a búcsúzáskor adott csók jelentőségére. Az első három a polgári etikettben a férfiak számára szinte kötelezően előírt szabály volt úgy ötven éve, napjainkban mintha ismét visszatérnének a kézcsókkal együtt. Míg a búcsúzáskor adott két! csók a múltban a felek közötti bizalmas, rokoni viszonyt jelentette – természetesen a társadalom különböző osztályainál, rétegeinél kisebb-nagyobb eltérések voltak, a paraszti kultúrában például a csók jóval ritkább, ezáltal ünnepélyesebb, nagyobb érzelmeket kifejező üdvözlési, búcsúzási forma volt; ma kiváltképpen a fiataloknál, általánosan elterjedt szokás, függetlenül attól, mennyire ismerik egymást.

Nézz a szemembe, ha velem beszélsz, szemtől szembe megmondta az igazat, a szem a lélek tükre és még más szólások, valamint az, hogy nem szeretjük, ha beszélgető partnerünk nem néz a szemünkbe, térkihasználásunk fő elvéről tanúskodnak: interperszonális kapcsolatainkban igyekszünk úgy szervezni a teret, hogy partnerünk velünk szemben helyezkedjék el. (A kínaiak saját szokásaikat követve egymás mellé helyeznének el két széket hasonló helyzetben.)

A partnerünktől elválasztó számunkra optimális távolságról részletesen nem szólok, csak a témának könyvet szentelő E. T. Hall (1959, 1969) alapmunkájára, a Rejtett dimenziókra utalok. A *Tartsd meg a három lépés távolságot!* figyelmeztetés azt bizonyítja, a térhez való viszonyunk nem tér el más európai népekétől.

Időkihasználásunkat–időszemléletünket egyre inkább áthatja a fejlődés megkövetelte (amerikai) elv: az idő sürget, még annál is többet teljesíts, mint amit elvárnak. A gazdasági szempontból minden bizonnyal szükségszerű és hasznos elvek a nyelvhasználatunkban érezhető károkat okoznak, különösen ha a kommunikáció szerepének már tárgyalt egyoldalú felfogásával társulnak. Beszédünk információhalmazzá lesz, eddigi viszonylag nyugodt tempója felgyorsul, a magyar kiejtés elveszíti egyik legmeghatározóbb tulajdonságát, hangzós voltát.

1.2. Arcrendszerek – a társadalmi szerveződés sajátosságai

Az, ahogy egy csoport megszervezi a kapcsolatokat tagjai között, a kulturális hovatartozásnak fontos mérője, olyannyira, hogy több kutató számára a társadalmi szerveződés megoldásmódjai azonosak a kultúra fogalmával. A továbbiakban a társadalom felépülésének azon összetevőit említem, melyek a nyelvhasználatban leginkább tetten érhetők. Mind a kisebb egységnek, a családnak, mind a társadalom tagjainak egymáshoz való viszonyában alapvetően két felépítési rendszert különít el a szakirodalom: az ázsiai típusú hierarchikus és az amerikai (nyugati) egyenlőségen alapuló egalitárius modellt. A keleti rokonsági rendszerekben a család az a mágneses erő, ami összetartja a kultúrát, így érthető módon a folyamatosságot, a tapasztalatok átadását biztosító idősebb generáció, vagyis mindig az előzők élveznek prioritást. Az amerikaiban messze nem a család a legjelentősebb kapocs a társadalom tagjai között, sőt esetleges követelményei jelentős akadályt jelentenek az egyén mindennél szentebb önmegvalósítása előtt. Mindennek a nyelvi vetülete: a tisztelet megjelenítésének jól kidolgozott rendszere – magázás, az udvariassági szabályok erőteljesebb érvényesülése az előbbiben, látszólagos könnyedség, szabadság, de az ego erőteljes védelme a másikban. Nyelvi viselkedésünk e tekintetben – és talán még ebben a pillanatban – a keleti típussal mutat rokonságot. Tegezési-magázási rendszerünk négypólusú, formailag teljes (*te* ↔ *ön, ti*↔ *önök, te* ↔ *ti ön* ↔ *önök*) szemben más tegező-magázó nyelvek kéttagú vagy háromtagú szerkezeteivel. Kapcsolatainkat a csoportunkon kívüliekkel nagyon óvatosan, megfontoltan építjük. Ugyancsak a keleti társadalmakra jellemző jegy: nagyon vigyáznak a csoportjukon belül levők és azon kívül levők közötti válaszvonal érzékeltetésére. A közelség – távolság fokozatainak kimunkáltságát kapcsolatszavaink tanúsítják: *futólag, látásból ismert* személyről beszélünk, de van *távoli ismerősünk, közeli ismerősünk, barátunk, atyai, jó, bizalmas, meghitt, szívbéli barátunk, testi-lelki jó barátunk*. És még nem említettem a foglalkozáshoz, egyéb elfoglaltságokhoz kötődő megnevezéseket: *iskolatárs, osztálytárs, katonatárs, sporttárs, munkatárs*. Ami ebből következik: mi, magyarok az idegen ajkúak számára néha érthetetlen pontossággal határozzuk meg a másik emberhez való viszonyunkat, kételkedve hallgatjuk ellenben az *It's my friend*-hez hasonló bemutatásokat, mert hiányosnak, túl általánosnak érezzük őket.

2.1. A diskurzusban való szereplésünk általános nyelvi jegyeit meghatározó tényezők jelzésszerű, a tennivalókat kijelölő áttekintése után néhány empirikus vizsgálaton alapuló megállapítás, amely kommunikációnknak a beszédtevékenységeket betöltő részét érinti. Amikor kommunikálunk, alapvetően két dolgot cselekszünk, interakciót hajtunk végre, illetve beszédtevékenységeket folytatunk: köszönünk, elbúcsúzunk, kérünk, elutasítunk, bókolunk, panaszkodunk. Annak feltérképezéséhez, hogy miben különbözünk ezekben a más kultúrákhoz tartozóktól, és miben hasonlítunk hozzájuk, először a magyar nyelven

belüli vizsgálatokat kell elvégeznünk. E feltevésből kiindulva indítottunk el az ELTE Magyar Nyelvi Lektorátusán OTKA támogatással egy beszédtevékenységeket vizsgáló felmérést, melynek néhány részeredményét ismertetem.

Megjegyzem, a szakirodalom eléggé megosztott abban a kérdésben, hogy a nyelvhasználat e területét irányító szabályok az adott diskurzusközösséget a másiktól megkülönböztető jegyekkel bírnak-e, avagy univerzálisak. B. Fraser 14 nyelv kérés stratégiáit összehasonlítva például arra a következtetésre jut, hogy az illokúciós aktusok létrehozására alkalmazott stratégiák lényegében ugyanazok a különböző nyelvekben (1978). E. Goffmann ellenben inkább a distinkció felé hajlik: szerinte a beszédtevékenységeket egyfelől úgynevezett pánkulturális, minden kommunikációs rendszerben meglévő szabályok irányítják, de szerinte léteznek rituális kényszerek is, melyek erősen változnak az egyes társadalmakban (1976). J. Searle (1975) szintén arra figyelmeztet, hogy a beszédaktusok során használt konvencionális formák (idiómák) lefordítva legtöbbször elvesztik illokúciós erejüket. Ha az udvariasság Leech-i axiómáinak érvényesülését (tapintat, nagylelkűség, megerősítés, szerénység, egyetértés, együttérzés) vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy az egyik kultúra érzékenyebben reagál valamely elv megsértésére, mint a másik, avagy jobban preferál közülük egyet a többinél. Nálunk például a szerénység elve (minimalizáld öndicséretedet, maximalizáld önmagad leszólását) szinte kötelező előírás a dicséretünkre adott válaszban: egy az elv érvényesülését vizsgáló felmérésemben a teljesítményük pozitív visszhangjára a válaszadók 60% -a leszólta önmagát, csak 40% köszönte meg a bókot. (Amerikában ez utóbbi stratégia az illendő reakció.) A zömében hölgyektől származó adatok szerint a külsőnket érintő bókokra is nagyrészt (60%) önmagunk leszólásával válaszolunk, vagy szükségesnek tartjuk a jó eredmény érdekében tett erőfeszítéseink (30%) hangsúlyozását (Szili 2000). A beszédaktusok univerzális voltát tehát megítélésem szerint csak fenntartással fogadhatjuk el: egyetemesek, ha nagyon általános elvek alapján vizsgáljuk őket, tüzetes, következetes leírásuk viszont feltárhatja a meglévő kulturális különbségeket.

Ez utóbbi állításom alátámasztására nézzünk három beszédaktus, a kérés, elutasítás és bocsánatkérés stratégiáit elemző felméréseinkből néhány sajátosságot.

2.2. A kérés

Kérni többféleképpen tudunk. Például egy tárgyat eképpen: *Passzold ide a tollad! Add ide a tollad! Kérem a tollad. Elkérhetem/elkérhetném a tollad? Ideadnád a tollad?* Egy mobilt: *Add oda egy pillanatra a telefonodat! Elnézést kérek, hogy megszólítom, de látom, hogy van telefonja. Megengedné, hogy egy pillanatra elkérjem? Nagyon sürgős lenne, mert már fél órája ott kellene lennem egy nagyon fontos megbeszélésen. Természetesen megfizetem.* A rendetlenül hagyott fürdőszoba kitakarítását elérhetjük a *Mi ez a disznóól? Otthon is így hagyod? Kérem, rakjon rendet maga után* kérésekkel, persze az is megtörténhet, hogy nem kérjük meg hanyag szobatársunkat, inkább elvégezzük a munkát mi. Az alkalmazott kérésformák (direkt alakok, konvencionális eszközök, indirekt megnyilatkozások) megegyeznek a hasonló felmérések által regisztráltakkal, tehát univerzálisak: direkt kéréssel (felszólító móddal) baráthoz, közvetlen munkatárshoz, osztálytárshoz kis vagy jogos kérés esetén fordulunk. A kérés konvencionális eszközeit (feltételes mód, modális képző + feltételes mód: *segítenél, elkérhetném*) nagyobb súlyú kérés és a társadalmi távolság esetén használjuk. Ami

kiemelendő: úgy tűnik, a közepes kérés és nagy szívesség elérésének nyelvi formái nemigen különböznek: főként konvencionális eszközökkel élünk mindkét esetben. Az utóbbit azonban bőven körülbástyázzuk kapcsolóelemekkel, a kérés megalapozottságát alátámasztandó. Ebben nagy hangsúlyt fektetünk a partnerünket ért kár enyhítésének stratégiájára, a Leech-i udvariassági maximák tapintat elvére (maximalizáld a saját károd, minimalizáld a partneredét).

Jellemző vonás még a szituációkban meglévő társadalmi kényszerek – társadalmi távolság, hatalmi viszonyok – előírta szabályok pontos betartása. Nem kis megelégedéssel tapasztaltam, hogy az adatközlők kora nem játszott meghatározó szerepet sem a választott stratégiákban, sem az udvariasság jegyeinek hiányában: szakmunkás és gimnazista tizenéveseinek pontosan tisztában voltak a köztük és partnerük közötti viszony (barát, ismerős, teljesen idegen férfi és nő, tanár) megkövetelte formákkal, kivétel nélkül magázták az idegeneket, sőt a fiatalemberként említett ismeretlent is. Mondhatjuk, hogy a magyarul beszélők közössége érzékeny a kommunikációban részt vevő felek közötti távolság pontos megítélésére, az annak megfelelő megnyilatkozásokra. És még egy társadalompszichológiai megfigyelés: az, hogy a cselekvésekre való ösztökéléshez (autóba való bekéredzkedés) egyszerűbb eszközökkel élünk, mint például egy értékesebb tárgy kölcsönkérésekor (mobil telefon elkérése egy vonaton) arról vall, hogy a tárgyi tulajdont megkülönböztetett tisztelettel övezzük, a megválás tőle nagyobb fenyegetettséget jelent. Jóval készségesebbek vagyunk ellenben, ha cselekvésre kérnek meg minket (*nem kerül semmibe)*, vagyis sokkal inkább illik teljesíteni, így a kérő sem fektet a szükségesnél több energiát a tevékenységébe.

Az utóbbiakkal összecsengő következtetésre jutott Maróti Orsolya is (1999). Adatai szerint a leghatásosabb stratégiát, a mentegetőzést, az elutasítás indoklását a tárgyra irányuló kérések visszautasításakor alkalmazták a magyar adatközlők (uo. 32.), míg az idegen ajkúak akkor adták részletezően okát a visszautasításnak, ha cselekvés végrehajtására kérték őket.

2.3 A bocsánatkérés

A nyelvközösségek saját szabályainak erőteljes érvényesülésére a legmeggyőzőbb példát a bocsánatkérés szolgáltatja, így a magyarban is. Az univerzálisnak mondott stratégiák közül (direkt: sajnálkozás kifejezése, bocsánatkérés, megbocsátás kérése, az indirektek közül a felelősség beismerése, a felelősség elhárítása) mindegyikkel élünk, de néha a más nyelveket beszélőktől eltérő kontextusban. A sajnálkozás, ahogy a hozzá szinte mindig kapcsolódó fokozó elemek (*Nagyon/borszasztóan, igazán, szörnyen, rettentően, kimondhatatlanul sajnálom/restellem)*, valamint a járulékos stratégiák, stratégiabokrok – a hiba jóvátétele, kijavításának igénye, a saját felelősség beismerése – is sejtetik, a súlyos vétségek kiengesztelését célozzák a magyarban, s a teljes kapitulációt, a „bűnös" arcának darabokra hullását tükrözik: *Jaj, de ügyetlen vagyok! Rettentően sajnálom. Nem is tudom, hogyan tehetném jóvá.... Nagyon sajnálom. Olyan ügyetlen vagyok. Ha megengedik, holnap elviszem a szervizbe* (Tóth 2000: 12.). Egy amerikai hasonló vétség esetén – egy váza eltörésekor, egy kölcsön kért magnetofon elromlásakor – csupán ennyit mondana: *I'am sorry.* Viselkedésünk itt inkább a keleti kultúrákban tapasztaltakhoz közelít. A kínaiak az angoloknál intenzívebben

sajnálkoznak, szívesen magyarázkodnak, amikor az anyanyelvű nem tenné azt, állapítja meg az A. Cohen és E. Olshtain szerzőpáros (1981).

Érdekes módon Tóth Judit vizsgálata nem igazolta a következő előfeltevéseimet: adatközlői csak kisebb százalékban magyarázkodtak a hiba miatt (7-17%), a vártnál nagyobb számban érezték szükségesnek az okozott kár kijavítását (14-28%), és nem kis részük hárította el a felelősséget (3-16%). Legjellemzőbb stratégiájuk a bocsánatkérés volt: 17-51%. (A számok a különböző súlyú hibák bocsánatkérésekor alkalmazott stratégiák alsó és felső határait jelzik.)

Egy nyelvközösség tagjai megnyilvánulásaikat a közös történelem során kimunkált erkölcsi törvények alapján, saját társadalmi szerveződésük szabályait követve hozzák létre, mindezt mércéül állítva fogadják el mások közléseit vagy tartják helytelennek, nem megfelelőnek őket. Ismeretük az egyén számára erkölcsi kötelesség, de egyben a szabadság záloga is. Önnön nyelvünk teljes birtoklása teszi ugyanis csak lehetővé, hogy úgy feleljünk meg a nemzetközi kommunikáció követelményeinek, hogy ne szegényedjünk általa, tanuljunk ott, ahol kell, ám mindeközben ne adjuk fel önmagunkat, ne váljunk meg gondolkodás nélkül esetlegesen fejlettebb vagy egyszerűen más rendszerünktől.

Irodalom

Bárczi Géza (1956): Anyanyelvünk magyarsága. In. *Nyr.* 80: 1–14.

Cohen, A.–E. Olshtain (1981): Developing a measure of sociocultural competence; the case of apology. *Language Learning* 31, 1981, 113-34.

Fraser, B. (1978): Acquiring social competence in a second language. *RELC Journal* 9/2, 1–26.

Goffmann, E. (1976): Replies and Responses. *Language in Society* 5.3. 257-314)

Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*, Oxford University Press.

Maróti Orsolya (1999): *Az elutasítás pragmatikai szempontú vizsgálata*. Kézirat.

Scollon, S. – R. Scollon (1995): *Intercultural Communication*. Blackwell.

Searle, J. (1975): Indirect speech acts. In.: Cole, P.–Morgan, J. (eds.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York: Academic Press; 59–82.

Szili Katalin (2000): Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia* 2. 261-280.

Tóth Judit (2000): *A bocsánatkérés mint beszédtevékenység*. Kézirat.

Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég.

TÓTH HAJNALKA
Pécsi Tudományegyetem

Szardínia mint nyelvi sziget
A szárd nyelv és irodalom története az 1997. október 15-i regionális törvény tükrében

A szárd nyelvtörvény

Szardínia Tartományi Tanácsa 1997. október 15-én fogadta el azt a regionális nyelvtörvényt, amely – a törvény 1. cikkelyét idézve – céljaként *„a szárd nép kulturális identitása mint alapvető javak támogatását és hasznosítását"*[i] (fordítások tőlem – T.H.) jelöli meg, melyet Szardínia Autonóm Tartomány vállal magára, és kiemeli *„egy, a regionális kultúrák sokféleségére alapuló Európa felépítését"*[ii]-t is.

Tárgya (2. cikkely) egyértelműen *„a szárd nyelv - mely az olasszal egyenrangú -, történelem, életmóddal és munkával kapcsolatos hagyományok, írásbeli és szóbeli irodalmi művek, képzőművészeti és zenei alkotások, technikai és tudományos kutatások, a szárd nép kulturális öröksége"*[iii] ekként történő értelmezése. Ugyanez érvényes az Alghero városában élő katalán kisebbség kultúrájára és nyelvére, illetve a Sulcis szigeti tabarchinóra, a sassari és a gallurai dialektusra.

A továbbiakban a törvény megállapítja a tartomány feladatait (3. cikkely), szolgáltatási és hagyományőrző kötelezettségeit (könyvtárak, múzeumok; 4. cikkely), az *Osservatorio regionale per la cultura e lingua sarda* (A szárd kultúra és nyelv megfigyelő állomása) felállítását és funkcióját (5. és 6. cikkely), szól az állami szervezetekkel való együttműködésről (7. cikkely), a helyi tanácsadó testületekről (8. cikkely), majd az intézkedések (9-16. cikkelyek), az oktatás (17-22. cikkelyek), a közigazgatás (23-27. cikkelyek) terén hoz rendelkezéseket.

A szárd kultúráról és nyelvről szóló regionális törvény megalkotása és hatályba lépése – bár a szárd dialektusként vagy nyelvként történő értelmezése napjainkig vitatott a nyelvészek körében –, bizonyíték arra, hogy a szárd nép és a szárd kultúra elismerése már nemcsak tudományos, kulturális, de politikai kérdés is – és arra is, hogy úgy tűnik, e kényes témához az olasz állam részéről is pozitív hozzáállás mutatkozik.

A szárd rövid története

A nyelv története mindig az adott nép történetének függvénye, és ez a megfeleltetés visszafelé is érvényes. Egy-egy régió történelme folyamán az őslakos népet és a helyi nyelvet egyaránt érik olyan külső hatások, melyek akár hódítások, akár kereskedelmi kapcsolatok, akár kulturális áramlatok következményeként mély nyomokat hagynak maguk után.

Szardínia bizonyíthatóan a paleolitikum óta lakott hely, és már a neolit korszakban magas kultúrának (úgynevezett *nuraghe* kultúra) adott otthont. (E titokzatos és rejtélyes eredetű nép feltételezett nyelvének kutatása a hátrahagyott nyelvi emlékeken keresztül

már folyamatban van.) A történelem előtti korokat követően a sziget líbiai, föníciai, ibériai, görög, majd római hódoltság alatt állt.

Nyelvi szempontból a mai szárd alapjait a vulgáris latinban kell keresnünk; a ma rendelkezésünkre álló adatok alapján megfigyelhető, hogy valamennyi neolatin nyelv vagy dialektus közül a szárd az, amely a legközelebb áll ehhez a napjainkra már kihalt, feltehetőleg a Római Birodalom mindennapos használatában lévő nyelvhez. Akár mint nyelv, akár mint dialektus archaikusnak tekinthető tehát, s ennek oka Szardínia sziget mivoltában, következésképpen viszonylagos elszigeteltségében rejlik.[iv] (Ez az elszigeteltség azonban inkább pszichológiai jellegű és talán a többnyire pásztorkodással, földműveléssel foglalkozó őslakosok hagyományokhoz való ragaszkodásának következménye, hiszen az Újkor kezdetéig a hajózás, különösképpen pedig a Földközi-tengeri hajózás kulcsszónak számított mind a kereskedelem, mind a kultúra áramlásának tekintetében – így a szigetek egyfajta hídnak, kulturális-nyelvi kohónak számítottak.)

A szárd kialakulásában viszont szerepet játszottak már bizonyos „prelatin" hatások is, nem beszélve a római kort követő hódoltságokról (gót, vandál, katalán, spanyol), illetve a tengeri köztársaságok (*Repubbliche Marinare*), különösképpen Pisa és Genova uralmáról, amikor az akkori olasz módosította bizonyos mértékben a visszafogottabb nyelvi változásokat átélt szárdot, egy olyan evolúciót eredményezve, melynek főbb jellemvonásai – az ebből a szempontból két legtisztább szárd nyelvjárást, a *campidanese*-t (campidanói) és a *logudorese*-t (logudorói) alapul véve – a következők:

1. a *campidanese* nyelvjárásban az olasz *g* és *k* hangok, illetve magánhangzó előtti *gu* és *qu* kapcsolatok esetén *b*, illetve *bb* hangok kialakulása (például: lat. *aqua* – ol. *acqua*, camp. *abba*);

2. ugyancsak a *campidanese* nyelvjárásban – hasonlóan a vulgáris latinhoz és ellentétben mind az olasszal és az olasz dialektusokkal, mind a többi neolatin nyelvvel – a magas magánhangzók (*e*, *i*) előtti *c* és *g* ejtése nem palatalizálódik, hanem veláris *k* és *g* marad (például: lat. *coelum* – ol. *cielo*, camp. *chelo*);

3. a *cl*, *pl*, *gl*, *bl*, *fl* mássalhangzó-kapcsolatok az északi *logudorese*-ben palatalizálódnak , míg a *campidanese*-ben az *l*-et *r*-nek ejtik (például: lat. *plenum* – ol. *pieno*, camp. *prenu*; lat. *flos* – ol. *fiore*, camp. *frori*).

Itt kell megemlíteni a vallás nyelvtörténeti, nyelvformáló szerepét, mely vitathatatlan, s esetenként a politikai eseményekét is meghaladó horderejű tud lenni. Szardínián már a keresztény-üldöztetések idején megjelentek a Rómából száműzött zsidó-keresztény térítők, így a szárd szókincsében fellelhetők héber eredetű kora keresztény elemek is (például: 'péntek': lat. *coena pura* kifejezésből, értsd: a szabbath előestéje – szárd. *chenápura*).

Nyelvemlékek

Már a római kori írásos emlékekből kitűnik, hogy ebben a félreeső tartományban a romanizáció sokkal lassúbb és fokozatosabb volt, mint a birodalom egyéb, központi területein. Erre utal például a *betacismo* jelensége, azaz a *b* és *v* hangok különválása, mely Szardínián kívül több területen is bizonytalanságokat eredményezett. (Az olaszban például a grafikus jel: *b* illetve *v*, a spanyolban ennek pozíciója lett végül az irányadó.) Ehhez a későbbiekben még az is hozzájárult, hogy a sziget hivatalos nyelve a bizánci uralom idején a görög volt.

Az egyre sajátosabbá és elszigeteltté váló szárdról kezdetektől fogva írtak a különböző korok tudósai, krónikásai, irodalmárai; Dante Alighieri például korának olasz nyelvjárásairól szólva nem volt kimondottan jó véleménnyel az akkori „szabványtól" már jócskán eltérő szárdról: *„Sardos etiam, qui non Latii sunt sed Latiis adsociandi esse videntur, eiciamus, quoniam soli sine proprio vulgari esse videntur, gramaticam tamquam simie homines imitantes; nam domus nova et dominus meus locuuntur"*[v].

Elsőként *Federico Diez*, a neolatin nyelvészet atyja írt – *Giovanni Spano* munkáit alapul véve – tudományos szempontból értékelhető módon a szárdról, három főbb variánsra tagolva azt:

1. a gallurai dialektus, mely *„nem eredeti és furcsa: egy helytelen olasz"*;
2. a középső vagy *logudorese* dialektus, mely *„többnyire igazi szárdnak tekinthető: a legarchaikusabb nyelvjárás, saját jellemzőkkel"*;
3. a déli vagy *campidanese* dialektus, mely *„leginkább közel áll az észak-olasz nyelvjárásokhoz"*[vi] (fordítások tőlem – T.H.).

A fentiek természetesen tartalmaznak még pontatlanságokat, helytelen megállapításokat is (például nem mindig helyes a felosztás).

A szárd írásos nyelvi emlékei közül említést érdemelnek:

- a Cagliari Érseki Levéltár vulgáris (latin) nyelven írott levelei (több közülük görög betűkkel)
- a Sassari Köztársaság Alkotmánya és a Castelsardói Alkotmány töredékei
- a Sorres-i Szent Péter-kódex
- a *Liber Iudicum Turritanorum*
- az Oristano-i Szent Márton kolostor feljegyzései (*Brogliaccio*)
- a *Codex Diplomaticus Sardiniae*
- a *carta consolare pisana*
- a *Carta de Logu*

E szövegek bonyolult nyelvtannal, archaikus mondatszerkesztéssel, gazdag szókinccsel íródtak, s nyelvileg a mai szárd alapjaiként tarthatók számon.

Napjainkban jelentős irodalmi alkotások születnek szárdul (mint például a Nobel-díjas *Grazia Deledda* – lásd később – művei), és több szárd nyelven megjelenő újság és folyóirat is nagy népszerűségnek örvend (például: *Nazione Sarda*).

A szárd irodalom rövid története

Szardínia irodalmára egészen az ókor végéig kizárólag a szóbeliség jellemző. Mint az a fellelhető korabeli forrásokból[vii] is kitűnik, a Római Birodalom műveltsége szinte teljesen hiányzott a szigeten. Az elenyésző létszámú – és többnyire nem őshonos – művelt népesség viszont klasszikus görög–latin (később bizánci) kultúrával rendelkezett.

A középkorban, az V-XI. században Szardíniát a genovaiak és a pisaiak uralták, majd a XI-XIII. században megjelent a toszkán kereskedelem, vele együtt pedig a korabeli lovagi kultúra. A XIII-XIV. században olasz és provanszál nyelvű trubadúrok, *joculator*ok érkeztek a városokba, új színt adva az addig csak a nép ajkán élő költészetnek. A kolostorok *scriptoriá*iban és a városokban a XII. századtól kezdve már írásos emlékek is keletkeztek és maradtak fenn (lásd fent). A nyelv ekkor még nem volt egységes, hiszen írásbeliségnek és általános műveltségnek szinte teljesen híján volt: a

kancelláriákban a vulgáris szárd a latin alternatívájaként volt használatos.[viii] (Különösen a sziget déli részén, ahol a görög kultúra jelenléte erősebb volt, még inkább keveredetté vált a hivatalos nyelvhasználat.)

A XV. századtól kezdve Szardíniát a spanyol Aragóniai dinasztia uralta. Mind a közigazgatásban, mind a műveltségben a spanyol nyelv vált általánossá. Az irodalomban ekkortájt születtek meg az első szárd vagy katalán nyelvű, írásos munkák is. Ezek javarészt a vallásos irodalom körébe tartozó alkotások voltak, mint például a XV. században íródott, Borutta falucska mellett megtalált laudák, a *Jorn del Judici* című vallásos vers (katalán nyelvű), vagy az *Antonio Cano* (1400–1470) sassari püspök által írott *Sa via et sa morte de Sanctu Gavinu, Prothu et Januariu* című, irodalmilag nem nagyon méltatott, nyelvileg viszont jól kidolgozott eposz a sziget legfontosabb szentjeinek életéről.

A XVI. század az olasz kultúrától való eltávolodás mértékét csak tovább növelte. Szardíniára nem volt jellemző a reneszánsz, a lakosság – beleértve a papságot is – kimondottan gyér műveltséggel rendelkezett. A spanyolok ekkor jezsuitákat telepítettek a szigetre, ám a rend magas szintű olvasottságával, tudásával együtt elterjedt a spanyol nyelv használata is, mely természetesen a barokk művészet és irodalom hordozója is volt egyben. Ekkor Sassari volt a szárd védőbástyája, bár a hivatalos nyelvhasználatban a spanyol volt az uralkodó. Cagliari nyitottabb maradt a térség más nyelvei, kultúrái felé. A kor társadalmában megjelent az értelmiségiek, az irodalmárok rétege, s egyre-másra keletkeztek történelmi, nyelvi vagy irodalmi jellegű írások, a leggyakrabban spanyolul. A szárd szerzők közül említésre méltó *Gerolamo Araolla*, aki Cano művét újra feldolgozva írta a *Sa vida, su martiriu et morte dessos gloriosos martires Gavinu, Brothu et Gianuari* (1582), de versesgyűjteménye is jelent meg *Rimas diversas spirituales* (1597) címmel. *Pietro Delitalia* az olasz költészetet (különösképpen Petrarcát) dicsőítve, ennek mintájára írta verseit, melyek *Rime diverse* (1595) címmel jelentek meg. *Antonio Lo Frasso*, algherói születésű katona és irodalmár, keverék, főleg spanyol nyelven írta világi, műveit, melyek között egyaránt találhatók prózai és lírai alkotások is.

A XVII. században a spanyolosítás politikai és nyelvi téren egyaránt egyre erősödni látszott. A mindennapi életben is egyre inkább a spanyol nyelv vált használatossá, míg a művészetekben virágkorát élte a spanyol barokk színház (ez a *„siglo de oro"* korszaka). A vallásos költészet legfontosabb alkotásai a *passió*k voltak, mint például az *a Fra Antonio Maria de Esterzili* (1644–1727), kapucinus szerzetes által írott mű, amelyben érdekes nyelvi jelenség figyelhető meg: Heródes király kiművelt, spanyol elemekkel gazdagított szárd nyelvet beszél, de Krisztus halálos ítéletét latinul (a törvénykezés nyelvén) hozzák meg, és szárdul közlik a néppel. Az Aragóniaiak uralmának utolsó évtizedeiben kiéleződött az ellentét a spanyol-szimpatizáns és a szárd nyelvet, kultúrát támogató értelmiségiek között. Ez utóbbi csoportba tartozott egy másik ferences szerzetes, *Salvatore Vidal*, akinek vallásos és világi művei egyaránt ismeretesek.

Jelentős politikai változásokat jelentett Szardínia számára a XVIII. században a piemonte-i Savoya család uralma. A spanyol elnyomás elmúltával a szárd értelmiség az olasz kultúra felé kezdett fordulni. Ez a felvilágosodás kora és a szárd nép öntudatra ébredésének a kezdete is egyben. Több, nyelvvel kapcsolatos írásán túl – amelyekben határozottan síkra szállt a szárd mellett – *Matteo Madau* (1723–1800), jezsuita szerzetes *„Armonie dei sardi"* (1787) címmel verseskötetet is jelentetett meg. Költészete szárd és spanyol elemekből merít, formailag pedig *„a magas szintű költészeti formák népiesbe*

való átmenetének jele'[ix] mutatkozik rajta. Kiemelkedő a kor szárd költői közül a sokoldalú irodalmi műveltséggel rendelkező papköltő, *Gavino Pes* (1724–1795), vagy az Anjou-kori udvari stílust feleleventő *Francesco Ignazio Mannu* (1758–1839). Az értelmiség, az egyetemek *„strategia del rifiorimento"* („az újra felvirágoztatás stratégiája") jelszó alatt az olasz mintára megvalósítandó felvilágosodott kultúra megteremtését tűzték ki célul. Ez a program nemcsak a nyelvet és az irodalmat érintette, hanem a gazdaságot, a tudományokat, a politikát is. Az ekkor keletkezett tudományos írások és szépirodalmi alkotások nyelve többnyire az olasz (esetleg a francia) volt.

Az egységes olasz állam megalakulása újabb nyelvi, politikai vitákat robbantott ki. A nyelvi-kulturális egységesítés hívei nem számoltak az egyes régiók ellenállásával, melyek autochton hagyományaikat, kultúrájukat, nyelvüket továbbra is meg kívánták őrizni. A XIX. század – a romantika kora – egyébként is egzotikus, *„az európai civilizáció hurkából kicsusszant'*[x] (Lawrence; fordítás tőlem – T.H.) földnek tekintette Szardíniát, mely az európai utazók kedvelt célpontjává vált. A hazai irodalom is sokat foglalkozott e témával, főként történetírási, régészeti szempontból; a már említett *Giovanni Spano* (1803–1878), *„a szárd régészet atyja'*[xi] egyben az első szárd-olasz szótár és az első logudorói nyelvtan szerzője is volt egyben. Több hasonló nyelvészeti mű is keletkezett ekkoriban, és *Goivanni Siotto-Pintor* (1805–1882) megírta a szárd irodalom történetét is. Megjelentek az első lapok, folyóiratok (például: *Giornale di Cagliari, Indicatore Sardo, Biblioteca Sarda*).

A romantika egyik fő jellemzője a népi kultúra felfedezése volt. Szardínia népköltészeti kincseit a *Giuseppe Pasella* által összeállított, *Canti popolari della Sardegna* (1833) című kötet foglalta magában. A nép köreiből származó költők voltak továbbá: az egyébként vak és analfabéta *Melchiore Murenu* (1803–1854), *„a szárdok Horatiusa'*[xii], valamint *Diego Mele* (1797–1861).

Olaszország egyesülésének következménye volt Szardínián a városiasodás, az értelmiség növekvő aránya. Mégis, a lakosságnak csak kb. 2,5%-a beszélt ekkor olaszul, az iskoláskorúak 14%-a tudott írni-olvasni, és a teljes lakosságnak csak majdnem 2,5%-a. Az egyre szaporodó újságok, folyóiratok ezen is próbáltak segíteni. A napilapokon (például *Unione Sarda, La Nuova Sardegna*) kívül fiatalok, nők számára is adtak ki különböző lapokat, olvasmányokat (például *La Farfalla, Gioventú Sarda*). Az írók, költők egyre népesebbé váló táborából mindenképpen meg kell említeni *Raffa Garzia, Antonio Scano* (irodalomtörténész, újságíró), *Luigi Falchi* (költő), *Enrico Costa* (kritikus, író), *Paolo Mossa* (költő) és *Pasquale Dessanay* (író) nevét (ez utóbbi műveiben párhuzamosan használta az olaszt és a szárdot).

A XX. század fordulója, immár az egységes Olaszország égisze alatt minden műfajban és a legkülönbözőbb stílusokban utat nyitott az olasz nyelvű szárd irodalom kiteljesedésének. Szardínia szimbólummá nőtt: mint sziget, az állandóságot jelképezte, kiterjesztve az általa megfogalmazott problémákat a térség egészére. A szárd valóságot először *Grazia Deledda* és *Sebastiano Satta* látták és fogalmazták meg ily módon. A Nobel-díjas írónő, Deledda műveiből nem hiányzik a realista leírás, de a legendák világa sem. Ápolja a sziget hagyományait és igyekszik továbbadni azokat; valós képet ad a társadalmi problémákról. Kortársa Satta, a sokarcú, kissé romantikus költő a szárd tradicionális költészet elkötelezettje, *„anarchista lázadásának és a társadalmi haladást, egyenlőséget valló nézeteinek köszönhetően népszerű és közkedvelt a kortárs szárd olvasók körében'*[xiii] (fordítás tőlem – T.H.).

A következő évtizedek irodalmára már többnyire az aktuális politikai-társadalmi irányzatok, események voltak hatással. A világháborúk és a fasizmus idején az erősen dokumentációs társadalomkritikai írások terjedtek el, mint például a politikus, katonatiszt író, *Emilio Lussu* (1890–1975) regényei. Ezek olasz nyelven íródtak ugyan, de tematikailag mindig Szardíniához kötődnek. Természetesen ismeretesek e korból szárd nyelvű irodalmi alkotások (versek) is. E nyelvi és kulturális örökséget kapta útravalóul *Antonio Gramsci* olasz baloldali politikus is, és ez vált meghatározóvá későbbi nézetei kialakulásánál is. A század második felében új lendületet vett az irodalom. *Giuseppe Dessí* (1909–1977) műveiben a sziget misztikumát keresi és próbálja meg bemutatni. A 60-as évek – Salvatore Saittán kívül – egy másik irodalmi személyiség számára is a nagy áttörés időszaka. *Gavino Ledda* (1938–) *„intellektuális utat járt be: a mítosz elől szökött a racionalitás felé, hogy azután visszatérjen a mítoszhoz és megértse azt"* (Giuliani 1975)[xiv]. Az utóbbi évtizedekből számos más név is említésre méltó volna. A 70-es évektől elindult egy olyan folyamat, amelynek keretében *„Kulturális téren előtérbe kerül a szárd nyelv újraértékelése, a regionális identitás védelme, mely történelmi, kulturális és antropológiai hagyatékként is felfogható."*[xv] Már 1973-ban elkezdődött a végül is 1995. október 15-én elfogadott nyelvtörvény megalkotása és tárgyalása.

Kulturális és nyelvi identitás az egységes Európa jegyében

Elgondolkodtató és csodálatra méltó az a ragaszkodás, amely a Földközi-tenger második legnagyobb szigetének megközelítőleg másfélmillió lakosát fűzi anyanyelvéhez, hagyományaihoz, kultúrájához. Szardínia nem az elszigeteltséget, hanem a kontaktusteremtést, dinamikát jelképezi, miközben lakosai a múlt tiszteletével, identitásuk felvállalásával (általános a szárd használata a mindennapi kommunikációban is, és a lakosság jelentős része szárdnak vallja magát) példát mutatnak az egységes Európán belül kialakulóban lévő természetes, földrajzi-etnikai egységek számára.

Jegyzetek

[i] *"l'identità culturale del popolo sardo come bene primario da valorizzare e promuovere"* - legge No. 26 del 15 Ottobre del 1997, art. 1.

[2] *"l'edificazione di un'Europa fondata sulla diversità delle culture regionali"* - ibidem

[3] *"assume come beni fondamentali da valorizzare la lingua sarda - riconoscendole pari dignità rispetto l'identità culturale del popolo sardo come bene primario da valorizzare e promuovere"* - legge No. 26 del 15 Ottobre del 1997, art. 1.
"alla lingua italiana -, la storia, le tradizioni di vita e di lavoro, la produzione letteraria scritta e orale, l'espressione artistica e musicale, la ricerca tecnica e scientifica, il partimonio culturale del popolo sardo" - idem, art. 2.

[iv] Pei, Mario: Szabálytalan nyelvtörténet (Gondolat, Budapest 1966, pp. 50-51.) nyomán

[v] *"A szárdokat is, akik nem latinok, de úgy tűnik, hogy beolvadtak a latinok közé, kivetjük, mert úgy látszik, mivel nekik nincs saját vulgáris nyelvük, a (latin) grammatikát éppúgy, mint az embereket, majmok módjára utánozzák; valóban, domus nová-t és diominus meus-t mondanak."* - Alighieri, Dante: De vulgari eloquentia, I/IX; in: Porru, Matteo: Breve storia della lingua sarda (Tascabili Economici Newton, Edizioni Della Torre, Roma 1997, p. 19.)

[vi] Porru, Matteo: Breve storia della lingua sarda (ld. fenn, ibidem)

[vii] lásd: Pittalis, Paola: Storia della letteratura in Sardegna (Edizioni Della Torre, Cagliari 1998, p. 30.)
[viii] lásd: idem, p. 38.
[ix] idem, p. 55.
[x] idem, p. 75.
[xi] idem, p. 81.
[xii] idem, p. 84.
[xiii] idem, p. 99.
[xiv] idem, p. 118.
[xv] idem, p. 119.

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA
Széchenyi István Főiskola, Győr

Társadalom–gazdaság–nyelv, avagy a mai olasz írott nyelv változásai

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedek társadalmi és gazdasági változásai nyomán egyre több nyelvész foglalkozik a társadalom, a gazdaság és a nyelv viszonyának a vizsgálatával. Jelen tanulmány a mai írott olasz nyelv jellemzőit veszi szemügyre, különös tekintettel a sajtónyelvben megjelenő idegen szavak vizsgálatára vonatkozóan.

A nyelvi változás vizsgálata a társadalmi és gazdasági változások tükrében izgalmas vállalkozás. Kutatásom az írott sajtóban megjelent idegen szavakra korlátozódik. Az idegen szavak helyzetének a felméréséhez a nyelvi és gazdasági szempontból is elismert *Il Sole 24 Ore* napilapot és a *Panorama* hetilap gazdasági rovatát vizsgálom meg. Vizsgálati módszerem kvalitatív, és az elemzés alapjául azt a szociolingvisztikai elméletet fogadom el, hogy a nyelv nem csupán autonóm rendszer, hanem kognitív tényezők, társadalmi funkciók és használati szokások mind befolyásolhatják és korlátozhatják struktúráját.

A tanulmány tehát arra vállalkozik, hogy bebizonyítsa, hogy az idegen szók befogadása a szókincs gyarapításának állandó eszköze: ez természetes volt az elmúlt évszázadok folyamán és ma is az. Az írott nyelvben az idegen szavak olyan fogalmakat jelentenek, amelyekre nincs jó anyanyelvi szó, illetve az idegen szó a jelentéstartalmat tömörebben és pontosabban ki tudja fejezni.

Szókincsvizsgálatoknál először meg kell határoznunk, hogy mit értünk *idegen szón*. Az idegen szavak beilleszkedését időről-időre újra kell vizsgálni, hiszen az „idegenség" változó kategória. A nyelv ereje abban rejlik, hogy kiválasztja a neki legmegfelelőbb idegen szavakat, majd lehetőség szerint asszimilálja őket. Igaz, hogy lassan, de ha ki tudjuk várni, akkor megfigyelhetjük, hogy a mai idegen szavak egy része a jövő archaizmusai lesznek

2. Az iparitól az információs társadalomig

Az utóbbi évtizedekben egyre többet olvashatunk arról, hogy a hagyományos „ipari társadalom" megszűnőben van, és fokozatosan átadja helyét az úgynevezett „információs társadalomnak". A különböző társadalmi csoportok eltérő mértékben tudnak részt venni az információs gazdaságban, és ennek társadalmi hatását is különböző mértékben érzékelik. A társadalomban az egyenlőtlenségek a korábbitól eltérő formában ugyan, de fennmaradnak, sőt, esetenként növekednek is. Ezt az egyenlőtlenséget elsősorban az informatika ismerete és annak felhasználási képessége befolyásolja. Egyre nagyobb szerepe van a tudásorientált társadalomnak.

3. Globalizáció a gazdaságban – jó ez nekünk?

Az emberek többsége komoly félelmeket táplál a globalizációval szemben. Halál a WTO-ra! – ilyen jelszavakkal vonultak ki az emberek a globalizáció-ellenes programot hirdető Peoples' Global Action csoport tagjai a Kereskedelmi Világszervezet (WTO) közelmúltban lezajlott több ülése elé tüntetni. Véleményükkel korántsem maradtak egyedül – világszerte környezetvédő és nyelvvédő csoportok, szakszervezeti szövetségek és fogyasztóvédelmi szervezetek fejezték ki szolidaritásukat. Az agressziót kétségtelenül a félelem szülte. A legfélelmetesebb az, amit nem ismerünk. Ami biztos: a fénysebességgel zajló folyamat dönti le azokat a természetes geográfiai, illetve mesterséges gazdasági gátakat, amelyek a tőke, az áruk és szolgáltatások szabad áramlása elé hagyományosan tornyosulnak.

Mi tehát a globalizáció? „A globalizálódás ugyan egyszerű jelszónak tűnik, mögötte azonban a világ hihetetlen méretű átrendeződése rejlik. A fejlődés motorja az expanzió – mindegy milyen pályán, eszközzel, iparágban, a lényeg, hogy globális terjeszkedés" (Almási 1998:17). A globalizáció a világ egészére kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő tényekre, jelenségekre, folyamatokra és eljárásokra, az emberi tudás és cselekvés közötti kapcsolatokra, kölcsönhatásokra utal. Mindenféle áramlás – tőke, áru, szolgáltatások, információk, eszmék, értékek – robbanásszerű felgyorsulásával jellemezhető. Tehát mindaz, amit az ember gondol, mond és tesz, példátlan gyorsasággal áramlik, sűrűségre és intenzitásra tesz szert. A globalizáció nem egyszerűen gazdasági jelenség (Vass 1997:12), nyelvészek, jogászok, közgazdászok, politikusok, kisebbségi és emberjogi aktivisták, oktatáskutatók különböző nézőpontból közelítik meg a problémát (Robertson 1992, Pearce 1993, Árva–Diczházi 1998, Segesváry 1998, Soros 1999, Veress 1999 stb.). Nekünk nyelvészeknek arra a kérdésre kell keresnünk a választ, hogy korunk gazdasági változásai, vagy másképpen szólva korunk ipari forradalma, a hol elektronikusnak, hol informatikainak, hol kommunikációsnak, hol digitálisnak hívott forradalom milyen nyelvi kérdéseket vet fel.

4. Az mai olasz nyelv

Ha a jelenlegi olasz nyelvi helyzetet be akarjuk mutatni, akkor távolabbról kell indulnunk. Kezdjük a középkorral: az írott nyelv a latin volt, ami lehetett „beszélt" is az egyetemeken, a liturgiákon, vagy akár olyan művelt emberek között is, akik lévén más anyanyelvűek, közös nyelvként a latint választották. Természetesen ez csak egy kis közösségnek adatott meg, a többség analfabéta volt, nem maradt más számára, mint a „vulgáris" nyelv, vagyis a dialektus. A Trecento elején Dante a *De Vulgari Eloquentia* című művében a középkori keresztény világ első igazi „tökéletes" nyelvi tervezetét vázolta fel. Noha a köznyelv dicsérete, mégis latinul íródott.

De Mauro (1963) nyomán megtudhatjuk az italofónok számát az egyesítés pillanatában. A szám megdöbbentőnek tűnik: 2,5 %. Ugyanakkor 1860-ban az olaszok 1%-a vallotta azt, hogy anyanyelve: francia, német, szlovén, görög, katalán stb. Az olasz nyelv szinte kizárólagosan írott nyelv volt, szóban csak hivatalos vagy ünnepélyes alkalmakkor használták. Minden egyéb szóbeli közlés dialektusban történt. Manapság pedig olyan változásoknak vagyunk tanúi, ami csak ahhoz hasonlítható, ami a Quattrocento végén történt a nyomtatás feltalálásakor és elterjedésekor.

Merre tart az olasz nyelv? Arra, ahova beszélői viszik. Az ember maga a szerző, vagy legalábbis szerzőtárs ebben a folyamatban. De nem szabad elfelejtenünk, hogy az olasz nyelv ténylegesen és nemcsak a statisztikai elemzések szerint az olaszok standard, nemzeti nyelve lett napjainkra.

Az írott sajtónyelv – főleg a gazdasági szaknyelv – elemzésekor figyelembe kell venni, hogy az információnak rövidnek, tömörnek, egyértelműnek, érzelemmentesnek, személytelennek, szemléletesnek, tartósnak és szakmailag is megfelelőnek kell lenni (Gotti 1991). Ezek a követelmények – bármennyire is szeretnénk – sajnos nem teljesíthetők maradéktalanul. Jelen tanulmány a lexikai elemzést, ezen belül az idegen szavak előfordulásának elemzését tűzte ki célul, de meg kell említeni, hogy az újabb szaknyelvi kutatások újabb elemzési síkokat is mutatnak (szövegnyelvészeti, pragmatikai nyelvészeti, szemiotikai és funkcionális grammatikai megközelítés). A lexikai elemzés fontossága Dardano (1994) és Cortelazzo (1988) elméleteivel bizonyítható, amelyek alapján az alábbi következtetésekre juthatunk: a gazdasági írott szaknyelv jellemzői a monoreferencialitás, az idegen szavak használata, a nemzetközi jelleg (ami következik az előzőből), a más szaknyelvből való kölcsönzés, illetve a köznyelvbe való átadás, továbbá a metafora használata.

5. Az idegen szavak jelenléte az írott nyelvben

Az idegen szavakhoz való viszonyt Zolnai (1940: 2-3) még ma is érvényes véleményével szeretném illusztrálni, amely nemcsak a magyar nyelvre vonatkozóan igaz. „A dilettáns Purista körbenjár, mint a klasszikus oroszlán és idegen szavakra vadász. (...) Minden nap egy idegen szót kipusztítani, gondolja magában. (...) *Magyarosan* – hirdeti a harcos Purista, ami helyes elv, ha csínján bánunk vele, de a túlbuzgó Purista elfelejti, hogy csak magyarosan tud, de nem tud – magyarul. (...) A túlbuzgó Puristának egyébként gyötrelem az élete. Folyton idegen szavak jutnak eszébe és azon gyötrődik, hogy látszólag magyarabb kifejezésekkel helyettesítse közkinccsé vált, ízes és hangulatos szavainkat. (...) A terméketlen lelkű Purista nemcsak hogy olvasni nem olvas, de írni sem ír. Megtanult néhány nyelvhelyességi szabályt, de azt már nem tudja, hogy ami ma kivétel, holnap szabály lehet."

A nyelvi kölcsönzésről különbözőféleképpen vélekednek a kutatók, de abban mindannyian egyetértenek, hogy az idegen szót kell használnunk, ha a szó új fogalmat vagy tárgyat jelöl, ha az idegen szó a jelentéstartalmat pontosabban ki tudja fejezni, mint az anyanyelvi szó, illetve ha egymás mellett él az idegen szó és az anyanyelvi szó, azonban egyikükhöz – általában az idegenhez – sajátos mellékértelem, hangulat járul, s ezért nem helyettesíthetik egymást.

Haugen (1950: 212 és 1969: 363) szerint a nyelvi kölcsönzés lényege, „egy adott nyelv elemeinek egy másik nyelvbeli reprodukciójára tett kísérlet". A haugeni definíció szigorúan történeti meghatározás, amely megköveteli a nyelvésztől, hogy minden egyes kölcsönelemről bebizonyítsa: először az A nyelv eleme volt, csak A és B nyelv első kontaktusa után jelent meg a B-ben, és nem keletkezhetett B spontán fejleményeként.

Szókincsvizsgálatoknál először meg kell határoznunk, hogy mit értünk *idegen szón* és *jövevényszón*. A nyelvészeti hagyományok szerint különbséget teszünk idegen szavak *(parola straniera, mot étranger, Fremdwort)* és jövevényszavak *(prestito, emprunt, Lehnwort, loanword)* között. Az idegen szavak gazdagítják a lexikát. Sem az idegen szó,

sem a jövevényszó nem idegen test a nyelvben: ha egyszer már belekerült, nem különbözik a többi nyelvi elemtől. A jövevényszó tehát egy összetett, nem lineáris folyamat végtermékét jelenti, amely folyamatban különböző tényezőket figyelhetünk meg, s amelyeknek jelentősége nem egyforma mértékű. Ezek a tényezők lehetnek: az idegen hatás, az interferenciában érdekelt nyelvi rendszer asszimilációs képessége, a beszélő választása az adott pillanatban, a befogadó nyelv viszonya a kölcsönszavakkal szemben stb. Azonban az idegen szavak beilleszkedését időről-időre újra kell vizsgálni, hiszen az „idegenség" változó „kategória" (Szépe 1997: 78). A két nyelvészeti kategória összehasonlítását (*forestierismo – prestito*) a különböző értelmező szótárak (De Felice–Duro 1989, Battaglia 1988, Dizionario Sandron 1976, Devoto–Oli 1987, Zingarelli 1994, Garzanti 1984) szócikkei teszik szemléletessé.

A különböző korokban hullámszerűen változott az olasz-latin, olasz-francia, olasz-angol és olasz-német nyelvi kapcsolatteremtés terjedelme és intenzitása. Az angol szavak megjelenése nemcsak a mai korra jellemző (elég, ha az angol ipari forradalmat követő időszakra gondolunk), de el kell ismerni, hogy a nyelvészeket egyre jobban foglalkoztatja az „italiese" jelenség (Beccaria 1989), még akkor is, ha egyre több tudományos dolgozat, illetve előadás foglalkozik a nyelvben fellelhető internacionalizmusok kérdésével.

A harmadik évezred küszöbén nyilvánvalóvá vált, hogy a különböző nemzetközi kapcsolatokban az angol nyelv módszeresen teret nyer. Az angol nyelv elterjedése és az angol szavak megjelenése a különböző nyelvekben jelzi azt a folyamatot, amelyet globalizációnak nevezünk. Tehát a globalizáció nem egyszerűen gazdasági jelenség, hanem kulturális, s ezen belül nyelvi jelenség is. A globalizáció a világ egészére kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő tényekre, folyamatokra és eljárásokra, az emberi tudás és cselekvés közötti kapcsolatokra, kölcsönhatásokra utal.

Az olasz nyelv a többi európai nyelvnél nyitottabb az angol hatás felé, hiszen közismert, hogy a különböző nyelvek eltérően vélekednek a kölcsönzésről. A francia nyelv beszélői például a kölcsönzés ellen vannak és nagy gondot fordítanak arra, hogy már a megismerés pillanatában anyanyelvi szót alkossanak az új jelenségre.

Teljes mértékben egyetértek Beccaria (1987:61) elméletével, amely szerint az újságnyelv az idegen szavak és neologizmusok legnagyobb terjesztője. Ez a jelenség tükröződik Balázs (1998) nagy érdeklődést kiváltott cikkében is, amely az ideális médianyelvvel foglalkozva hangsúlyozza, hogy a tömegkommunikáció hatására új szavak (helyes vagy helytelen idegen szavak, szakmai zsargonok, vagy új szóalkotások), nyelvi divatok, különleges nyelvtani szerkezetek jelennek meg. Egyedül az adó, a kommunikációs forrás befolyásolható, tehát a tulajdonosnak tisztában kell lennie a felelősségével. Nemcsak politikai, hanem kulturális, azon belül nyelvi felelősségével is.

A *giornalese* jelenség bemutatása – vagyis melyek a mai újságnyelv jellemzői – több nyelvészt gondolkoztatott el. Abban mindannyian egyetértenek, hogy a mai újságnyelv megváltozott. Mindezt alátámasztja két alapfontosságú jelenség: az olasz nyelv megnövekedett „engedékenysége" az angol szavak befogadása vonatkozásában (Ramat 1993), illetve magában a nyelvben végbemenő belső változások: egyre több szó jelenik meg, amelyek képzője *–ismo, -ista,- istico* stb. *ex-, iper-, extra-, mega-, maxi-, tele-* stb. a prefixumok egyre nagyobb száma; már meglevő szavak új jelentésben való alkalmazása: *bagno, forbice*; betűszavak és rövidítések tömeges alkalmazása: *Pil, asl, Bor*. Az újságnyelv

bemutatásakor nem szabad elfeledkeznünk arról a kapcsolatról sem, ami az újság, az olvasó és a gazdaság között van.

A múltat általában képekkel idézhetjük fel. Jelen tanulmányban azonban a szavaké a főszerep. Tulajdonképpen léteznek és mindig is léteztek olyan idegen szavak, illetve kifejezések, melyek hallatán egy bizonyos kor, egy történet, egy esemény vagy valamilyen vitás kérdés jut eszünkbe. A mai olasz írott nyelvben is léteznek ilyen jellegzetes idegen szavak, amelyek értelmezéséhez ismerni kell egyéb olyan tényezőket is, mint „gazdaság" és/vagy „társadalom". Jelzésszerűen nézzünk néhányat:

1905 – megjelenik az írott nyelvben a *businessman,* bár a *business* már jelen volt a XIX. század 90-es éveiben. 1909 – elérkeztünk a *jazz*-hez. A XX. század 30-as éveiben megjelenik a *slogan,* amit a *boom* és a *gentlement's agreement* követ. 1941 – egyre többet olvashatunk a *radar*-ról, és 1941-ben az új divat meghozza a *bikini*-t. Az 50-es évek fiataljainak kedvence a *rock'n roll* és ezekben az években már gyakran előfordul a *fifty-fifty* és a *lobby.* 1963-ban már dolgozhatunk *full-time accountant executive* minőségben. 1972-ben zajlik a *Watergate* ügy, melynek kapcsán a *-gate* világkarriert fut be. 1982-ben a lemezpiacon megjelennek az első *CD*-k. A 80-as évektől kezdődően felgyorsulnak az események. Naponta újabb, változatlan formában megjelenő angol szavakra figyelhetünk fel, amelyek azóta is szilárdan tartják helyüket az írott nyelvben, mint például *big bang, blue chip, benefit* vagy *deregulation.* A 90-es években már *call center*-t írunk, ha ki akarjuk hangsúlyozni, hogy egy olyan központról van szó, amely informatikai berendezésekkel van felszerelve, illetve a kutatóintézetet, amely a gazdasági és társadalmi folyamatokat elemzi, egyszerűen *think tank*-nek nevezzük. Ha az utóbbi éveket akarjuk felidézni, akkor elsősorban az *e-economy, e-Europe* és a *e-commerce* kell, hogy eszünkbe jusson.

6. Konklúzió

A magyar vagy „bármelyik nyelv jelenével és jövőjével kapcsolatban meg kellene fogadni Benkő (1997) gondolatait, amelyek anyanyelvünk ügyére és az értelmiség felelősségére vonatkoznak. Véleménye szerint „az értelmiségnek mindig elsőrendű szerepe volt a nyelvi alakulás tudatos irányításában. Mit jelent mindez? Egyszerre idegen nyelvi és anyanyelvi tudást és érzéket. A baj nem az, hogy a nyelvi hatás kívülről, idegenből, elsősorban az amerikai angolból kerül hozzánk, hanem a baj akkor következik be, ha a nagyon sokrétűen jelentkező terminológiai áramlatot nem tudjuk jól kezelni."

Azon csoportok – jelen esetben a közgazdászok, a tömegtájékoztatás/sajtó – felelőssége hatalmas, akik az új fogalmak nyelvi megformálásában és továbbadásában kulcsszerepet töltenek be. Nyelvhasználatuk védelmére csak annyit említenék, hogy a gazdaság gyors változását nem mindig tudja követni a nyelv. Sokszor nem kerülhetők, s nem is kerülendők meg az új, idegen nyelvi terminusok, mert a kérdéses fogalmak csak úgy pontosak és mert szorosan kapcsolódhatnak – jelen esetben – a nemzetközi gazdasági szaknyelv már általánosan bevett használatához. Veszélyt csak az jelenthet, ha az új idegen nyelvi terminust nyelvhasználatunkba válogatás nélkül bevesszük, és ezáltal kiszorítjuk a már meggyökeresedett megfelelőket.

Értékelni kell azonban azokat a törekvéseket, amelyeket egy nemzet tesz anyanyelve védelmére, legyen az francia vagy magyar. Az utóbbinál maradva számtalan példát tudnék hozni, hogy mindez hogyan jelenik meg. Elég, ha a *Magyar Tudomány* című

folyóiratra gondolunk, ahol szinte minden számban *Szakmagyar* címmel kritikai észrevételeket olvashatunk (általában nem nyelvészek tollából) az elangolosodó magyar nyelvvel kapcsolatban. Különböző javaslatokat tesznek, de ezzel, úgy vélem, túl későn jelentkeznek. A tanulság az, amit nyelvészként sokszor elmondtunk, hogy egy új jelenség felbukkanásakor azonnal kell magyarítani vagy olaszosítani. Ha nem sietünk, akkor az idegen szó gyökeresedik meg.

Én nem akarok sem vészharangot húzni, sem ujjongani. Úgy gondolom, hogy a szociolingvista feladata nem annak megítélése, hogy elítélje vagy helyeselje a nyelv változásait, hanem, hogy feltárja, elemezze, bemutassa azokat a változásokat, amelyek a megváltozott társadalmi és gazdasági körülmények következtében a nyelvben végbementek.

Irodalom

Ablonczy-Mihályka, L. (2000): *Influssi inglesi nel linguaggio economico-borsistico-commerciale in Italia*. PhD értekezés, Pécs

Almási, M. (1998): *Üveggolyók. Az ezredvég globális játszmái*. Helikon, Budapest

Árva, L.–Diczházi, B. (1998): *Globalizáció*. Kairosz Kiadó, Budapest

Balázs, G. (1998): A sajtónyelv szociokultúrája, *Valóság*, 7.: 51-57.

Beccaria, G.L. (1987): *Italiano antico e nuovo*. Garzanti, Milano

Benkő, L. (1997): A történeti nyelvtudomány feladatköréről mai nyelvünk állapota és változása ügyében. In: Glatz, F. (szerk.) (1999): *A magyar nyelv az informatika korában*, MTA, Budapest, 35-48.

Cortelazzo, M. (1988): Fachsprachen/Lingue speciali. In: Holtus, G.–Metzeltin, M.–Schmitt, C. (a cura di): *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (LRL) IV, pp. 246-255.

Dardano, M. (1994): *Manualetto di linguistica italiana*. Zanichelli, Bologna

De Mauro, T. (1987): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Laterza, Roma-Bari ([1]1963)

Glatz, F. (szerk.) (1999): *A magyar nyelv az informatika korában*. MTA, Budapest

Gotti, M. (1991): *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. La Nuova Italia, Firenze

Haugen, E. (1950): The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26: 210-231

Holtus, G.–Metzeltin, M.– Schmitt, C. (a cura di) (1988): *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (LRL) IV, Niemeyer, Tübingen

Pearce, D.W. (1993): *A modern közgazdaságtan ismerettára*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Ramat, P. (1993): *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Laterza, Bari

Robertson, R. (1992): *Globalization. Social theory and global culture*. Sage Publ., Newbury Park

Segesváry, V. (1998): Globalizáció és világgazdaság. *Valóság*, 4: 1-21.

Soros, Gy. (1999): *A globális kapitalizmus válsága*. Scolar Kiadó, Budapest

Szépe, Gy. (1997): Az Internet-korszak nyelvészete. *Modern Nyelvoktatás*, 1997/1-2: 76-89.

Vass, Cs. (1997): A globalizációs világrendszerváltás és létmódváltás. *Valóság*, XL. évfolyam, 9: 1-20.

Veress, J. (1999): Globalization versus national economic politics, in: *Society and Economy in Central and Eastern Europe*, Vol. XXI. nr. 1, 106-118, Published by the Budapest University of Economic Sciences

Zolnai, B. (1940): *A Műkedvelő Purista lelki alkata*. Corvin nyomda, Szeged

ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA
Eötvös József Főiskola, Baja

Az értékelés beszédaktusa a tanítási órán

Az értékelés a didaktika egyik alapkategóriája, amelynek szűkebb és tágabb felfogásával egyaránt találkozhatunk. Falus Iván szerint a legtágabb értelemben értékelésnek tekintünk minden pedagógiai kategóriára, jelenségre történő visszacsatolást. (vö. Falus 1998: 396) Eszerint az értékelés a tantervek, az egyes tantárgyak, egy-egy osztály vagy csoport stb. értékelő minősítését is magában foglalja.

Báthory Zoltán az értékelésnek hét szintjét különbözteti meg. Dolgozatom az általa elsőnek nevezett szinthez, a tanulók értékeléséhez kapcsolódik, amelynek során „a tanulóról – a tanulás eredményeiről – a tanuló felé áramlanak az információk" (Báthory 1992: 237). Mivel a pedagógus az értékelést verbálisan végzi, az értékelés beszédaktusként is elemezhető. Ehhez azonban szükséges a fogalmat tovább pontosítani, hiszen a tanulói értékelés is sokféle (osztályozás, figyelmeztetés stb.), de ezek közül értékelésen csak azt, a tanórán elhangzó tanári visszacsatolást fogom érteni, amellyel a pedagógus a tanuló megnyilatkozását minősíti.

A tanórai kommunikáció aszimmetrikus jellegéből adódóan az értékelés kizárólag a pedagógus beszédaktusa, következésképpen a tanóra egyik tipikus beszédaktusának is tekinthető. Mint a „pedagógus legitim hatalmának működtetése" (Dornai 2001) folyamatosan jelen is van a tanórán. Szerepe az ismeretek elsajátításában nélkülözhetetlen, ugyanis az értékelő információ pszichológiailag a megerősítés révén fejti ki hatását. A pozitív megerősítés abban segít, hogy a gyerek a tanár által helyesnek értékelt ismereteit rögzítse, a negatív megerősítés pedig korrekcióra ösztönöz.

A pedagógus legtöbbször egyéni produkciót értékel, de mivel ezt nyilvánosan teszi a követendő vagy elvetendő minta az egész közösség tudását alakítja. Éppen ezért nem mindegy, hogy miként történik ez az értékelés.

Újabban a társalgáselemzés is szívesen fordul a tantermi interakció tanulmányozása felé, bár példái nem mindig a valódi életből vett minták, hanem gyakran kreáltak.

Saját vizsgálatom élőnyelvi kutatásra épül. Videofelvétellel rögzített majd lejegyzett tanórákból veszem a példákat (általános iskola, 4. osztály, 2 tanító 6 tanítási órája, összesen 270 percnyi anyag).

Először azt mutatnám be, hogy ez a beszédaktus szekvenciálisan hol helyezkedik el a társalgást előrevivő láncolási folyamatban, milyen más beszédaktusokkal mutat szoros helyzeti kapcsolatot.

Griffin–Mehan (1997) a tanórákon egy „minden másnál gyakrabban előforduló szekvencia" záró elemének tekinti az értékelést.

Eszerint:	Tanár:	tudakolódás	
	Tanuló:	válasz	
	Tanár:	értékelés	(vö. Griffin–Mehan 1997: 546)

Goffman (1981) ugyanezt a szekvenciát az iskolai szituáció és az értékelés pedagógiai szerepének figyelembevételével jellemzi, utalva az értékeléstől elválaszthatatlan ellenőrzésre is. Úgy látja, hogy „a tanár és diákok között zajló osztálytermi beszélgetések során a tanár célját abban kell keresni, hogy minden egyes tanuló esetében feltárja: az adott tananyagról mely ismereteket sajátított el, és ebből az alapból kiindulva helyesbítsen vagy szélesítse a kört. Ennek az oktatási – nem pedig társalgási – imperatívusznak a követelményeként az osztálytermi interakció háromlépéses cserefolyamatokra tagolódhat:

Tanár: kérdés
Tanuló: válasz
Tanár: a válasz értékelő minősítése" (Goffman 1981: 509–510).

A kétféle séma között igazából nincs különbség. A szekvencianyitó beszédaktus tudakolódásként, illetve kérdésként való megnevezése lényegében azonos, hiszen a tudakolódás tipikus nyelvi kifejezőeszköze azonos a kérdésével (kérdő mondat).

Az általam vizsgált korpuszban megpróbáltam a beszédaktusok fenti sémák szerinti elrendeződését megvizsgálni. Ezt legtöbbször minden gond nélkül felleltem.

(1) Tanár: *Mi a hiúz?*
Diák: *Egy állat.*
Tanár: *Igen.*

A korpusz elemzése azonban bebizonyította, hogy ez a tipikusnak nevezett szekvencia másféleképpen is felépülhet:

			beszédaktusok
(2)	Tanár:	*Nézzük a főrészét! Dorka!*	Ismeret–ellenőrzés (felszólítással) + kijelölés
	Diák:	*Az addig tart, hogy bekopogtak az ajtón, „de senki sem válaszolt a kopogásra, mert a pók feleségestül elutazott ökörnyálon."*	Feleletadás (részben reprodukció, a tankönyvi részlet felolvasása)
	Tanár:	*Nagyon megdicsérlek.*	Dicséret (a válasz pozitív értékelését jelenti)

A szekvencia felépítésének számos más változata is van, amelyek részletezésére most nincs mód.

A sokféle variációs lehetőség miatt viszont a fenti két sémát az alábbiak szerint látom célszerűnek módosítani:

Tanár:	kezdeményezés	(olyan, az ismeret-ellenőrzésre irányuló beszédaktus, amely tanulói reagálást kíván)
Diák:	reagálás	(a kezdeményezés beszédaktusa által megkívánt módon)
Tanár:	visszacsatolás	(értékelő minősítés, egyéb, implicit visszajelzés vagy visszacsatolás nélküli minősítés)

Az értékelés beszédaktusa mind a propozíciós tartalom, mind a nyelvi megformálás szempontjából az egyik legsokszínűbb beszédaktus.

Tartalmilag aszerint változik, hogy a tanuló reagálását a pedagógus helyesnek, helytelennek vagy részben elfogadhatónak minősíti-e. Bár a beszédaktusok elkülönítésének alapjául szolgáló beszélői intenció mindhárom esetben azonos (értékelni a tanuló produkcióját), úgy vélem, hogy az értékelés beszédaktusának egységes kategóriaként kezelése helyett célszerű alkategóriák elkülönítése is. Ezeket nevezhetjük **elfogadásnak, elvetésnek** és **helyreigazításnak.**

Ezen altípusok megállapítása segíti az értékelés beszédaktusának árnyaltabb bemutatását, hiszen:

a) az eltérő propozíciós tartalmak miatt igen eltérőek lesznek a nyelvi kifejezőeszközök,

b) a három altípus különbözőképpen befolyásolja a társalgás menetét, a láncolási effektust.

Könnyű belátni, hogy szoros értelemben az elfogadás tekinthető szekvenciazárónak, mert ezt követően a tananyag egy újabb elemére irányulhat az ismeret-ellenőrzés (következhet az újabb kérdés). Az elvetés alkalmával viszont a továbblépést megelőzően „helyére kell tenni a dolgokat", mert a haladás feltételezi a tanórán a helyes válasz elhangzását. A helyreigazításnak ugyanaz a szerepe, mint az elvetésnek, azzal a különbséggel, hogy a javítás a tanulói reagálásnak csak egy részére terjed ki.

Az **elfogadás**: a pedagógus azon értékelő minősítést tartalmazó beszédaktusa, amellyel visszacsatol az általa helyesnek ítélt tanulói reagálásra. Ez a jóváhagyás rendkívül változatos módon történhet. Vannak konvencionális fordulatai is, de a pedagógus egyéni nyelvhasználati szokásai is megnyilvánulhatnak. Például az általam vizsgált korpuszban az 1. számú tanító előszeretettel használta az *így van* és *úgy van* kifejezéseket, míg a 2. számú tanítónál inkább a *jó* és *jól van* fordult elő gyakran. Legtöbbször valamilyen pozitív minősítést jelentő szó *(igen, jó)* vagy szószerkezet *(jól van, így van, úgy van, így igaz, úgy igaz, pontosan így van* stb.) erősíti meg a tanulói reagálás helyességét. E szavak és kifejezések halmozása, illetve kombinációja még nagyobb nyomatékot ad az értékelésnek, Searle kifejezésével, növeli annak „illokúciós erejét" (Searle 2000: 139).

Néhány példa a korpuszból:

(3) Tanár: *Így van. Igen, igen.*
(4) Tanár: *Igen, igen. Jó, jó.*
(5) Tanár: *Így van. Igen, jó.*
(6) Tanár: *Így van pontosan. Jó.*

Az elfogadás egy másik módja a tanuló szavainak mintegy nyomatékosító megismétlése, amely kiegészülhet egyetértést jelző szóval vagy kifejezéssel.

(7) Tanár: *És hol? Erik?*
Diák: *A kurucok táborában.*
Tanár: ***A kurucok táborában. Igen.***

A tanuló rövid (hiányos mondatnak megfelelő) válaszát a tanár teljes mondatba foglalva ismétli meg.

(8) Tanár: *Mit bizonyított ezzel?*
Diák: *Hazaszerető.*
Tanár: ***A hazaszeretetét bizonyította.***

A kontextustól és a kérdés jellegétől függően az elfogadásnak lehetnek tipikusnak nem nevezhető kifejezőeszközei is.

(9) Tanár: *Mikor, miben kell neked kitartónak lenni?*
Diák: *Tanulásban.*
Tanár: ***Például.*** *István?*

A *például* úgy jelez elfogadást, hogy egyben más, újabb jó válaszokat is feltételez és vár. Ezt az *István?* név szerinti kijelölés is megerősíti, amely mint kérdés csak formailag egy újabb szekvencia nyitó eleme, hiszen az előző szekvencia csak formálisan zárult le, tartalmilag még kiegészítésre szorul.

Az elfogadás esetén a visszacsatolás – legalábbis verbálisan – el is maradhat.

(10) Tanár: *Kitől tanult bátorságot, kitartást, hazaszeretetet? Edina!*
Diák: *Zrínyi Ilonától.*
Tanár: *Mit jelentenek ezek a szavak?*

Úgy vélem azonban, hogy a fenti típusú értékeléskor az elfogadás nem verbálisan (bólintás, jóváhagyó tekintet stb.) mindenképpen jelen van.

Az **elvetés**: a pedagógus azon értékelő minősítést kifejező beszédaktusa, amellyel visszacsatol az általa helytelennek ítélt tanulói reagálásra. Rossz válasz esetén – az elfogadással ellentétben – az értékelés nem maradhat el (az pedagógiailag nagy hiba lenne!).

Ilyenkor addig tart a rávezető kérdések és a nem kielégítő válaszok sorozata, míg a helyes felelet meg nem születik.

(11) Tanár: *Miért indult útnak?*
$Diák_1$: *Azért, hogy szolgálatot keressen.*
Tanár: *Miért?*
$Diák_2$: *Azért mert...*
Tanár: *Volt valami oka! Klaudia!*
$Diák_3$: *Hogy az apját elfogták a németek.*
Tanár: *És?*
$Diák_3$: *És...*
Tanár: *Enikő! Ott van benne!* (ti.: a könyvben)
$Diák_4$: (olvassa): *Elbúcsúztam édesanyámtól, s most megyek szolgálatot keresni.*
Tanár: *Hát erre szeretnénk válaszolni, hogy miért. Sára!*
$Diák_5$: *Azért mert ki akarta váltani az apját.*
Tanár: *Igen.*

Az elvetés tipikus nyelvi kifejezőeszköze a negatív értékelést kifejező módosítószó (*nem*) akár önmagában, akár megismételve. Ez kiegészülhet a figyelmeztető *no*, vagy a *nono* indulatszókkal.

A válasz elvetését jelezheti a kérdés újbóli (immár nyomatékosabb) megismétlése.

(12) Tanár: *Mit akart Csoszogi?*
Diák: *Azt akarta, hogy...*
Tanár: ***Mit akart Csoszogi bácsi?***

Az elvetésnek sokféle indirekt, s ezáltal tapintatos formáját tapasztaltam a korpuszban:

			implicit tartalom
(13)	Tanár:	*Egyetértünk vele? Hm? Sári!*	(Nem szabad elfogadni a választ.)
(14)	Tanár:	*No, én másra gondoltam!*	(Nem jó a válasz.)
(15)	Tanár:	*Légy szíves, olvasd el még egyszer ezt a részt!*	(Hibásan olvastad.)

Egészen speciális az a helyzet, amikor az értékelés során kettéválik a tartalom és a kód használatának minősítése.

(16) Tanár: *Amikor kórházba kellett mennie az édesanyjának, ő mire kényszerült?*
Diák: *Hogy nevelőszülőkhöz...*
Tanár: ***Nem.*** *Tudod, a* ***hogy*** *ritkán van ott a mondat elején.*
Diák: *Nevelőszülőkhöz ment.*
Tanár: ***Úgy van.*** *Nevelőszülőkhöz ment bizony.*

Az elvetést a tanár (számára megengedetten) közbevágással is jelezheti.

(17) ***Elég!*** *Eddig tart*! (A tanuló tovább olvasott, mint ahogy a szerkezeti tagolás megkívánta)

Az elvetés pedagógiailag helytelenített formája az, amikor az értékelést (implicit módon) a tanár által megadott helyes válasz jelenti:

(18) Tanár: *Hová került a kis Ferkó?*
Diák: *Bécsbe.*
Tanár: ***Csehországba került.***

A **helyreigazítás** a pedagógus azon értékelő minősítést tartalmazó beszédaktusa, amellyel egyidejűleg pozitív és negatív értelmű visszacsatolással reagál a tökéletlen, pontatlan, részleges, nem teljesen szakszerű stb. tanulói produkcióra.

E pedagógiai helyzetben a legfőbb cél a teljes helyes válasz megfogalmazása. Ennek legkívánatosabb módja a nem kielégítő választ adó tanulót újabb kérdéssel rávezetni a helyes megoldásra. Ha ez mégsem sikerülne, más tanulóval kell pontosíttatni a választ.

A helyreigazításnak tipikus kifejezőeszköze szinte nincs, hiszen a korrekció mindig az adott válasz hiányosságához igazodik. A részleges elfogadást jelezheti akár az *igen*, akár a *nem* jelenléte – természetesen mindig megszorítással.

(19) Tanár: *Jó. Nem kell mindet.*

A tanuló válaszának részleges ismétlése kérdő intonációval szintén egyfajta értékelés. Jelezheti, hogy a megismételt részig helyes a válasz (20), de azt is, hogy a megismételt rész az elfogadhatatlan (21).

(20) Tanár: *Azok választottak jól, akik mit választottak?*
Diák: *A kockát és a középső oszlopot.*
Tanár: *A kockát és a középső...?* (A helyes válasz: *téglaelemet*)

(21) Tanár: *Melyek még a csalós szók?*
Diák: *Váljon, tudta, ragyogj.*
Tanár: *Ragyogj?* (A *ragyogj* szóban nincs hasonulás.)

Egyéni szóhasználatra utal, hogy az általam elemzett korpuszban az 1. számú tanító a helyreigazítás beszédaktusát szinte minden esetben a *hát* módosítószóval kezdte, amely hezitálást is jelezve előrevetítette: nem tisztán elfogadó vagy elvető beszédaktust vezet be.

A fenti típusú vizsgálatokkal kapcsolatosan természetesen vetődik fel a gyakorlati hasznosíthatóság kérdése.

a) Ha egy adott tanóra anyagát elemezve a fentiekben bemutatott beszédaktus-típusokról statisztikai kimutatást is készítünk, jól jellemezhetjük vele egyrészt a tanár pedagógiai-kommunikációs kultúráját (például: hányszor maradt el az értékelés, az értékelés változatos nyelvi formában történt-e stb.), másrészt a tanulók órai szereplése (az értékelések milyensége, a tanulói érdeklődés kifejeződése stb.)

b) Tágabb hasznosíthatóságára szintén kiváló lehetőség kínálkozik. Egyetértek Buda Bélával, miszerint „a nevelői munkában többnyire ösztönösség uralkodik... s az ösztönösség azt eredményezi, hogy a tanár kommunikációs eszközeinek „repertoárja" szűk, kötött" (Buda 1997: 19–20). Az ösztönösség hátterében az is áll, hogy változatlanul nagy szerepe van a pedagógiai hagyománynak, a diákként megélt és megfigyelt tapasztalatoknak, esetleg az oktató kollégák hatásának. Vagyis a tanárok nem a főiskolákon és az egyetemeken sajátítottak el olyan kommunikációs készségeket és technikákat, amelyek pedagógiai gyakorlatukat jellemzik (vö: Síklaki 1997: 23–39). Tudomásom szerint a pedagógiai kommunikáció elnevezésű tantárgyat már több pedagógusképző intézményben bevezették, de a téma feldolgozása erősen szociálpszichológiai aspektusú. Ez érthető és indokolt is, de úgy vélem, hogy a felkészítés akkor lesz teljesebb és hatékonyabb, ha a pedagógusszerep nyelvi-nyelvhasználati vonatkozásaira is kitérünk. A tantermi interakcióval kapcsolatos vizsgálatok eredményei megalapozhatják egy ilyen, vitathatatlanul szükséges stúdium tananyagát, hiszen a pályára való felkészítésben a pedagógiai kommunikációs nyelvi készségek fejlesztésére ugyanolyan szükség van, mint a szaktárgyi tanulmányokra.

Irodalom

Báthory Zoltán (1998): *Tanulók, iskolák – különbségek.* Tankönyvkiadó, Budapest

Buda Béla (1997): Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13-22.

Dornai Erika (2001): A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia*, 2001/21: 63-81.

Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Griffin, P.–Mehan, H. (1997): Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh – Síklaki – Terestyéni (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés.* Osiris, Budapest. 541-564.

Goffman, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája.* Gondolat, Budapest

Searle, J.R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom.* Vince Kiadó, Budapest

Síklaki István (1997): A tanári dominancia buktatói. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23-39.

BESIR ANNA
Eötvös József Főiskola, Baja

Az elbeszélés és a naplóírás mint az önmegvalósítás egyik lehetséges eszköze a népi kultúrában

Egy önéletrajzi interjú-leirat és egy 46 évet átfogó naplógyűjtemény a kutatásom anyaga. A korpusz egy dél bácskai falu, Katymár pusztai cselédjeinek az életébe, sorsának alakulásába enged bepillantást. Az interjúk adatközlője és a naplók szerzője ugyanaz a személy, akinek a családja Katymár falu határában, a Telecskai majorban élt. Ez az adatközlő Besir Illés, az édesapám, aki – a Rákosi-korszak pártiskoláin, nyelvtanfolyamain, káderképzésein kívül – más iskolai képzésben nem részesült. Egyik barátjától tanulta meg az írást, olvasást. Ettől kezdve az újságolvasás és a naplóírás szenvedélye lett. Az önmaga normái szerint alakított írásmód egy iskolai kultúrától elkülönülő, sajátos utat járt be.

A téma kutatási kínálatairól

Nincs még nagy gyakorlata az **egy adatközlőhöz** kapcsolódó repertoár-vizsgálatoknak. „A tudományos vizsgálat súlypontja a belátható jövőben valószínűleg eltolódik a szűkebb idő- és térhatároltságú, aprólékos részletességre törekvő mikrokutatások irányába" – jegyzi meg Kósa (2000: 18).

Egyelőre azonban ezek az arányok még a makrokutatások dominanciáját mutatják, de a részek, a részletek aprólékos bemutatása csak hasznára válhat az egésznek. Egymást kiegészítve teheti teljesebbé és hitelesebbé a valóságról megalkotott képet.

Ugyancsak elhanyagolt területe volt a néprajznak a hétköznapi szokások mélyebb vizsgálata. Így pl. az egyéni és közösségi kapcsolatok nyílt és rejtett mechanizmusait, társadalomszervező szerepét – különösen folyamatában – alig vizsgálták. Ehhez jó megfigyelés, jegyzetelés, hangfelvételek, fényképek kellenek (Balázs 2000: 60).

Örvendetes viszont az a jelenség, ami elkezdődött a néprajzkutatások terepén, hogy ti. a néprajz interdiszciplináris jellegét áldásos jelenségnek tekintik egyre többen, illetve a mikrokutatások jellegéből következően a hagyományokat, szokásokat nem statikus állapotukban elemzik már nagyon sokan, hanem az átmeneteken keresztül történő mozgásában.

Kutatási anyagom elsősorban regionális, mikrokutatási jellegű munkát igér. Az 1919-től 1994-ig tartó életút interjúi és az 1946-tól 1994-ig folytatott naplóírás azonban gazdag néprajzi, nyelvészeti adataival nem pusztán egyetlen személy fejlődésképét tárhatja fel. Adatokat kapunk a 20. század dél-alföldi puszták népének nehéz sorsáról, fölemelkedni akarásáról, melynek egyik fontos eszköze az írni-olvasni tudás, illetve a nyelvhasználat képessége.

A naplóíró az írás gyönyörűségéért írt nap mint nap, miközben ezek az alkotások beépültek az életébe. A nap végén ugyanis segítségükkel ellenőrzi önmagát: Mit végzett? Milyen ember volt aznap? Élettervezések és értékelések születnek meg ezekben a sorokban. Az életrajz pedig már egy múltba tekintő létösszegzés is egyúttal.

Az elemzési szempontok

A korpusz elemzését néprajzi és szociolingvisztikai szempontból végzem. A néprajz interdiszciplináris jellegénél fogva kitűnő eszköz a különféle tudományterületek egybefogására, így a szociolingvisztikai paraméterek átfogására is, különösen abban az esetben, ha a társadalomnéprajz területéről történik ez a vizsgálódás.

A kutatómunka néprajzi szempontjai között szerepel – az uradalmi cselédségre jellemző – nagycsaládos életforma meglétének, majd felbomlásának a vizsgálata, továbbá egy sajátos, zárt rendszerű szubkultúra és hagyományrend, majd ennek fokozatos felbomlását, átalakulását jelző folyamatok bemutatása, elemzése.

A korpusz kitűnő példaanyag ennek a társadalmi rétegnek a tudatformálódására. A gazdasági cselédek összezártsága, közösséghez szokottsága erős „mi"-tudatot alakított ki sokukban. Közülük a legkiválóbbak életük végéig közösséget, más embereket is elfogadó, tisztelő életstílust követtek. Segítőkészségük, nyitottságuk – akár a világ eseményei felé is – mindvégig megmaradt.

A szociolingvisztika oldaláról egy kétnyelvű, de magyar identitású egyén déli nyelvjárású anyanyelvi kompetenciája tárható fel a szóbeli és az írásbeli közlésanyagból.

A nyelvi síkok közül elsősorban egy funkcionális szempontú szövegvizsgálat kerül középpontba, amely a szöveg mirevalóságát kutatja.

A kutatás elsődleges célja az, hogy egy iskolai műveltségtől elzárt réteg felemelkedni vágyását bemutassa. Ennek a vágynak egyik fontos eszköze a beszélés, az írás képessége, a nyelv.

A korpusz szerkezete

Kétféle anyag áll tehát a rendelkezésemre: egy irányított interjúsorozat, melynek váza az adatközlő életrajza és egy írásos szöveganyag, amely a napló – pontosabban a nyílt napló – műfaji keretei szerint szerveződik. A kétféle dokumentumot összekapcsoló elem a narratív jelleg, amely a szociolingvisztikai kutatás számára jó kiindulóhelyzet a valódi, a legjellemzőbb nyelvi megnyilatkozások kutatására és arra is, hogy általa az alkotó egyénisége, nyelvi kultúrája fölfejthető legyen.

A szövegek vizsgálatánál olyan paramétereket igyekeztem kijelölni mindenekelőtt, amelyek léteznek magában a szövegben, és amelyek az anyag belső szerkezetét segítenek felszínre hozni, és nem utolsó sorban olyanokat, amelyek a társadalomnéprajz, illetve a szociolingvisztika felé egyaránt adhatnak információkat, a Dell Hymes-i „beszélés és kommunikáció néprajza" értelmében.

Mindamellett a repertoárok vizsgálata, mint egy adatközlőhöz kapcsolódó kutatás, az alkotó világképéről, gondolkodásmódjáról, érzésvilágáról, életfilozófiájáról is nyújt adatokat pl. akkor, amikor a szövegek struktúrája a szöveg keletkezéséről, a témák sorrendisége – főként a naplókban – a gondolatépítés módjairól is vallanak.

Az egyén kultúrája sohasem önmagában álló, független világ. Az a szociális háló, ami körülveszi, mindenképpen alakítja, asszimilálja is a benne élő vagy vergődő egyént. A közösségből való túl gyors kiválás, az életritmus abnormális felgyorsulása pedig kulturális sokkhatást válthat ki az erre fölkészületlen egyénben.

A korpusz első vizsgálati egysége a legkorábbi naplók. 1946. január 1-től 1953. november 14-ig nyolc naplót vizsgáltam meg (vö. melléklet).

A nyolc évet átfogó naplóvezetés témaköreit és témáit külön-külön is sorrendbe helyeztem. A létfenntartáshoz szükséges nyúlvadászattól (vadorzás) a napló-keretet biztosító „szokásos" időjárás-jelentésig nagy a terjedelmi szóródás az egyes témák között. Az időjárásról, a természetről minden írásában olvashatunk. Ebben nincs semmi rendkívüli, hiszen a parasztember legtermészetesebb létközege a természet. Még öreg korában is – amikor csak tehette – vissza-visszatért a major környéki telecskai dombokra, pusztán gyönyörködni a tájban, és unokáit rászoktatni a természet szeretetére.

Ezeknek az „időjárás-jelentéseknek" a nagy része a napot lezáró formulává alakult. Elég jelentős része (6,4 %-a) viszont lírai időjárás-jelentés. Bartlett szavaival: „Együttérző időjárás", ami alkalmas például arra, hogy a férfiszerepnek megfelelve ne zökkenjen ki a megszokott racionális stílusából.

A képi gondolkodásmód, az érzelmek képek mögé rejtése a népi költészetben természetes folyamat. Ennek legszebb példái az emlékfüzetekben találhatók. A papa haláláról szóló naplóban az 1947. szeptember 22-én, hétfőn írt természetleírása így hangzik:

„Gyászba borult a magas ég is.
Fúj a szél édesapánk fejfájára."

A kisfia halálára írt siratószövegében pedig a naplóiban megszokott tárgyilagos stílusformától a legtávolabbra kerül, az elérzékenyülés hangját ugyanis csak a természetről szóló sorok tűrik meg, Kisfia életének egy napjára visszaemlékezve így ír:

„Zöld fű, zöld fák lombjai, virágok!
Két drága gyermek!
Életem legboldogabb napja! Szép
idő volt, napocska sütött, meleg idő volt."

Gyermeke halálának napját részletesen leírja. A leírások menete azonban időnként megszakad egy-egy közbeékelt „sóhajtástól":

„Boldog idő, hová lettél?
Itt a gyász, az örök gyász!"

Ilyen őszintén és nyíltan sosem beszélt az érzelmeiről, de írásaiban sincs ehhez hasonló példa. A fájdalom nagysága hozta ki belőle a jajgatásnak ható siratószöveget:

„Sok boldog óra, boldog perc helyett a fekete
gyász! Sem éjjelem, sem nappalom, hisz a szív,
aki szeret és mindent megérez, most beteg, aj,
nagyon fáj!"

Ehhez hasonló szavakat sosem hallottam tőle, de könnyeket sem láttam sosem a szemében!

Az események közül természetes elsőbbséget élveznek a rendkívüli események, amelyek elsősorban a családdal kapcsolatosak. A konfliktusokról valló sorok legtöbbje a majorbeli társakról szól. A kényszerűen összezárt családok gyakran veszekednek, szitkozódnak, csúnyán káromkodnak és verekednek. Okairól is ír a naplóíró: pletykálkodás, lopás és ivás. Csaknem minden esetben ironikus vagy szarkasztikus stílust választ a szövegek megfogalmazásánál. A tanyasi életből kiválni akaró ember kritikája ez a stílus! A bírálat viszont nem a szegénységnek szól, hanem csak az életformának.

A személyekről szóló információk sorrendjében a testvérek még önmagánál is előkelőbb helyet foglalnak el. A 8 év alatt lesz némi elmozdulás a nagycsaládi értékrend felől a saját család felé, de ez nem változtat az arányokon. Rendkívül értékes példákat őriznek a személyekről szóló írások az uradalmi majorságban kialakult hagyományos élet- és értékrend fokozatos átalakulásáról. A földdel és állatokkal kapcsolatos munkálatoktól fokozatosan távolodik a család. (A föld egy részét eladják, adminisztratív munkakört, pincéri, rendőri, pártmunkát, népnevelő munkát választanak.) A nemek szerinti munkamegosztás egészen 1950-ig a hagyományos paraszti értékek szerint történik: a férfiak a földeken dolgoznak, a nők otthon. (Időnként a nők is kapálnak, vetnek...)

Illés családja a legrendhagyóbb. Felesége a nagycsalád legiskolázottabb tagja, polgári iskolai végzettségével. Az 1948-as évben ő is főz, süt, vásárol, ápol, dajkál, állatokat nevel. 1950-ben viszont már csak vasárnaponként főz, süt. Hétköznap a mama veszi át a szerepet. A feleség ugyanis gépíróként dolgozik. Délután népnevelőként járja a falut, este pártgyűlésen van vagy gépel. (Elkezdődik a női emancipációnak nevezett családrombolás!)

A napló tanúsága szerint egy alkalommal a férj takarít és főz. (Tömören, tárgyilagosan ír erről is.) A nagycsalád védelmet nyújtó szerepköre most is megvan.

A munkáról szóló téma terjedelme 1 % alatti, de ide csak a naplóíró által kiemelt kijelentéseket gyűjtöttem. Pl.: *„mostanában sokat dolgozok..."*

A napló kulcsszava lehetne a munka! A személyekről szóló hírek csaknem 90%-a ugyanis munkaleírás. Ha valaki nem dolgozik aznap a családból, ezt szóvá teszi, pl. *„Zoli ma nem dolgozott semmit!"*

A munkavégzés rendje is a nagycsalád normáihoz igazított (1950-ig). Közös lovakkal, egymásnak segítve, közösen dolgoznak. A változás akkor kezdődik el, amikor bekerülnek a faluba, és saját családot alapítanak, saját házba költöznek. A nagycsaládi rend azonban új formákat teremt magának. Sokáig megmarad a közös vagy egymást segítő munka is, de egyre gyakoribb lesz helyette a vendégjárás. Illés háza a leglátogatottabb. Beszélgetnek, muzsikálnak, énekelnek. Így őrzik tovább egymás közt a majorban kialakult zárt családi szerepeket. A saját család pozíciója csak fokozatosan és lassan kezd megerősödni.

Végezetül arról szólok, hogy mi késztethette Besir Illést arra, hogy folyamatosan „jegyzetelje" a körötte zajló életet. Eleinte csak írt, később fényképeket készített és magnófelvételeken rögzített családi ünnepeket, beszélgetéseket. A család eleinte furcsállta különc szokásait, majd elfogadta (sőt bekapcsolódtak a játékba). Naplóját időnként a felesége írta, sokszor férje nevében és stílusában. Sosem fogalmazta meg, de valószínűleg érzett magában valamifajta kiválasztottság-tudatot. Az orosz frontról több ládányi iratait hurcolta haza.

Az önkéntelen és a tudatos megfigyelések lejegyzése több dologra is hasznos volt:

- arra, hogy számot vessen önmagával, a sorsával,
- hogy lelki életet éljen a természet képei mögé bújva,
- hogy értelmezéseket fogalmazzon meg, és ezáltal tudatosítsa a jelenségeket,
- és hogy „átadja" a lányának, nekem az életsorsát – tanulságként, emlékként.

A papáról szóló emlékfüzetben örömmel jegyzi meg, hogy Zoli, a legkisebb öccse eltette emlékbe a papa kalapját és ostorát: *„Nagyon örülök, hogy van még egy öcsém, aki úgy fogja őrizni az emlékeket, mint ahogyan én őriztem."*

Melléklet

1. vizsgálati egység

Naplók: 1946. I. 1. – 1953. XI. 14.

*8 napló – összesen **158** nap leírása – 158 írásmű*

Naplók		*Adatközlő kora*	*Sorok száma*
1. napló: 1946. I. 1. – I. 12.	12 nap	26 éves	254
2. napló: 1946. I. 13. – I. 24.	12 nap	26 éves	493
3. napló: 1946. III. 2. – III. 13.	12 nap	27 éves	353
4. napló: 1947. I. 1. – II. 19.	39 nap	27 éves	1144
5. napló: 1947. IX. 20. – IX. 23. Emlékfüzet a papa halálára + visszaemlékezés – rövid önéletrajz	3 nap	28 éves	253
6. napló: 1948. III. 21. – IV. 29.	40 nap	29 éves	1535
7. napló: 1950. IV. 12. –V. 21.	38 nap	31 éves	1041
8. napló: 1953. XI. 12. Emlékfüzet Illéske halálára + visszaemlékezés – rövid önéletrajz	1 nap	34 éves	166

Irodalom

Andrásfalvy Bertalan (1994): *Magyar népismeret* (Néprajz történészeknek). Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest

Balázs Lajos (2000): Erdélyi eredmények és tanulságok az emberi élet fordulóinak kutatásában. In: Cseri Miklós – Kósa László – T. Bereczki Ibolya (szerk.): *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón*. Szentendre

Békési Imre (1986): *A gondolkodás grammatikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Dobos Ilona (1986): *Paraszti szájhagyomány, városi szóbeliség*. Gondolat Kiadó, Budapest

Eperjessy Emő (2000): Az uradalmi cselédek sorsfordulója a Zselicben – 1945. In: Cseri Miklós – Kósa László – T. Bereczki Ibolya (szerk.): *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón*. Szentendre. 357-376.

Illyés Gyula (1952): *Puszták népe*. Szépirodalmi Kiadó Budapest

Keszeg Vilmos (2000): Szövegtípusok, szövegfunkciók és íráshasználat az aranyosszéki temetési szertartásban. In: Cseri Miklós – Kósa László – T. Bereczki Ibolya (szerk.): *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón.* Szentendre. 131-164.
Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Kónya Anikó (szerk.)(1994): *ELTE Általános Pszichológiai Kognitív Programok.* Az elbeszélés és az önéletrajzi visszaemlékezés, ELTE, Budapest
Kósa László (2000): Múlt, jelen, jövő. In: Cseri Miklós – Kósa László – T. Bereczki Ibolya (szerk.): *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón.* Szentendre
Küllős Imola (1988): Igaz történet, élettörténet, önéletrajz. *Magyar Néprajz* V. Budapest. 251-266.
Pléh Csaba (1986): *A történetszerkezet és az emlékezeti sémák.* Akadémiai Kiadó, Budapest
Pléh Csaba (1994): A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. In: Kónya Anikó (szerk.): *ELTE Általános Pszichológiai Kognitív Programok.* ELTE, Budapest
Réger Zita (1978): *Vizsgálatok a cigánygyermekek magyar nyelvi oktatása-nevelése köréből* I-II. Budapest/Pécs
Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan.* Osiris Kiadó, Budapest

BÓDI ZOLTÁN
ELTE–TFK, Budapest

A magyar internetezők körében végzett kvantitatív, online szociolingvisztikai vizsgálat eredményeiből

1. Kérdésfelvetés

A hazai nyelvészetben is megfogalmazódott már az igény az internetnek és hatásának a tanulmányozására (Szépe 1997:89). Ahhoz., hogy a szociolingvisztika az internet nyelvhasználatáról érvényes és pontos hipotéziseket hozzon, alapos felderítő kutatásokat kell végezni. A kutatási terület újdonsága és a hiányzó kutatási előzmények miatt fellépő nehézségek leküzdésére figyelembe kell venni az internetkutatásban már némi múlttal rendelkező szociológiának, illetve a területen komoly tapasztalattal rendelkező piackutatásnak a módszereit. A szociológiai alapokon nyugvó kérdőíves nyelvhasználati kutatás fontosságát jól mutatja a Buszi összeállítása és bemutatása (Kontra 1990: 513–514).

Tudományosan általánosítható nyelvhasználati adatokhoz kell jutni, amelyek jól leírják az internet bizonyos műfajainak valós nyelvhasználatát. A kutatásomat már egy korábbi, kisebb körű előkészítő kutatással alapoztam meg, amelynek eredményeit és tapasztalatait felhasználtam az újabb vizsgálat operációanalizálásánál, kérdőívszerkesztésénél (Bódi 1999: 188–194).

A kérdőív összeállításánál messzemenően figyelembe vettem a kutatói paradoxon csökkentésének lehetőségeit (Kiss 1995: 36), valamint a szociolingvisztikai kérdőívszerkesztés alapszabályait (Kontra 1990: 515).

Az empirikus társadalomtudományi adatgyűjtési módszerek között egyre gyakoribb az online vizsgálat, bár ismerjük a mérési hibáit (Márton 2000:1241; vö.: Babbie 1999: 293–294). Vélhetően az internet hazai terjedésével párhuzamosan egyre több online statisztikát készítenek, így egyre inkább bevett módszer lesz ez is. Jelenleg is egyre gyakrabban alkalmazzák ezt a módszert a legkülönbözőbb tekintélyes kutatóintézetek (Zeus 2000: http://www.zeus.hu/htm/7/index.htm;
Carnation Consulting: http://www.carnation.hu/sajtokozl.php3?l=h&d=000211).

2. A kutatás leírása

Kvantitatív, online adatgyűjtést végeztem az interneten. A Hungary Network nevű tartalomszolgáltató bocsátotta rendelkezésemre a népszerű és tekintélyes webes keresőinek a Heurékának és a Hudirnek a honlapjait. Tavaly májustól öt héten keresztül lehetett egy figyelemfelhívó reklámcsíkra kattintva elérni a .html formában megjelenített online kérdőívet. A válaszadónak csak rá kellett kattintania a reklámcsíkra, és már válaszolhatott is a kérdésekre. A kérdések direkt, aktív, jellemzően zárt kérdések voltak, de vegyesen nyitott válaszlehetőségeket is biztosítottam.

1438-an töltötték ki értékelhetően a kérdőívet, az értékelhető válaszok száma azonban némely kérdésnél lecsökken 1420-ra, a torz, nyilvánvalóan hibás válaszok miatt.

A válaszokat statisztikai módszerrel dolgoztam fel, SPSS számítógépes statisztikai program segítségével, és a kiértékelt eredményeket táblázatokon és diagramokon mutatom be.

3. Az eredmények bemutatása

Ezúttal az idő és a terjedelem korlátai miatt csak néhány, fontosabb eredményt áll módomban bemutatni. Itt a válaszadó magyar internethasználók demográfiai profilját, a fontosabb kérdésekre érkezett válaszok egyváltozós ismertetését és néhány összefüggés keresztáblás bemutatását vállalom.

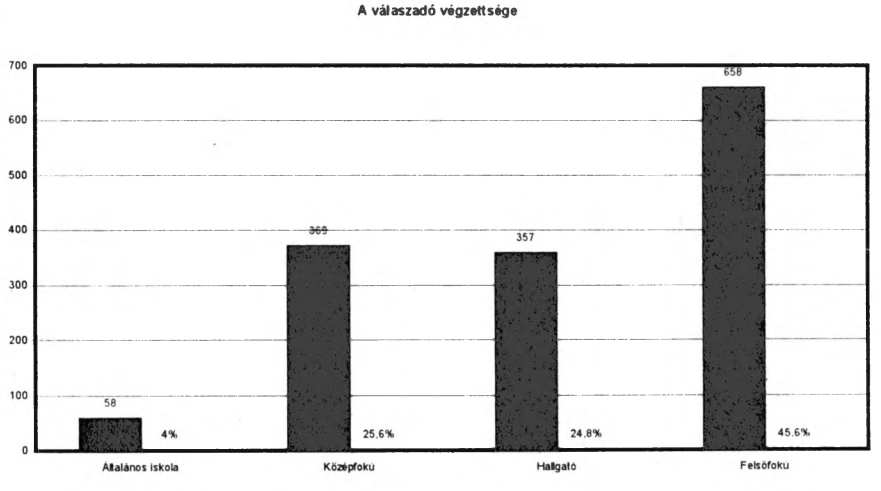
Az adatok szociológiailag ugyan nem reprezentatívak, de tekintettel a nagyszámú és demográfiailag is jól megoszló válaszra, az eredmények jól leírják a magyar internethasználók nyelvhasználatát.

3.1 Demográfiai profil

Demográfiai statisztikák

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Átlagos eltérés	Módusz
A válaszadó életkora	1442	11	82	30.2857	11.831	25
Mióta használja az internetet?	1423	0.5	18	2.7864	2.078	max. 2

	N	Férfi	%	Nő	%
A válaszadó neme	1442	987	68%	455	32%



A válaszadó foglalkozása

		A válaszok százaléka	Az esetek százaléka
Alkalmazott	496	30.30%	34.40%
Informatikus	238	14.50%	16.50%
Középvezető	152	9.30%	10.50%
Szellemi szabadfogl.	151	9.20%	10.50%
Üzleti szféra	124	7.60%	8.60%
Vezető	113	6.90%	7.80%
Tanuló	245	15.00%	17%
Egyéb	118	7.20%	8.20%
Összesen	1637	100%	113.50%
Esetszám	1442		

Hol fér hozzá az internethez?

	Gyakoriság	A válaszok százaléka	Kumulatív
Főváros	479	41.11%	41.11%
Vidéki város	442	37.93%	79.00%
Külföldön	211	18.11%	97.10%
Település	33	2.83%	100.00%
Összesen	1165	100%	

	Gyakoriság	A válaszok százaléka	Kumulatív
Iskola	380	22.26%	22.26%
Munkahely	644	38.89%	61.15%
Otthon	683	40.00%	100.00%
Összesen	1707	100%	

A táblázatokból és a grafikonokból kiderül, hogy az átlagos válaszadó jellemzően férfi, 25 és 30 év közötti (az átlagéletkora kb. 30 év); 2,7 éve használja az internetet (ez kb. 2 év és 9 hónap), jellemzően felsőfokú végzettségű vagy éppen diplomát szerző, aki valamilyen hazai városban, illetve a fővárosban használja a világhálót az otthonában és a munkahelyén egyaránt.

3.2 Az internethasználat és az elektronikus levelezés előnyei és hátrányai más kommunikációs eszközökkel szemben

Az e-mail előnyei

	A válaszok mennyisége	A válaszok százalékában	Az esetek százalékában
Gyors	1297	12.60%	89.90%
Kényelmes	1105	10.70%	76.60%
Olcsó	984	9.50%	68.20%
A szöveg könnyen javítható vagy szerkeszthető	822	8%	57%
Sokféle állomány csatolható	792	8%	54.90%
Nem időhöz kötött	770	7.50%	53.40%
Könnyű kapcsolatot tartani	704	6.80%	48.80%
Egyszerű	887	5.60%	61.50%
Hatékony üzenettovábbítás	527	5.10%	36.50%
Jól archiválható	523	5.10%	36.30%
Visszaigazolás lehetősége	494	4.80%	34.30%
Közvetlen	404	3.90%	28%
Mindig jól olvasható	383	3.70%	26.60%
Laza megformálás lehetősége	304	2.90%	21.10%
Biztonságos	160	1.50%	11.10%
Humoros	142	1.4	9.80%
Egyéb	35	0.30%	2.40%
Összes válasz	10333	100%	716.60%
Esetszám	1442		

Az e-mail hátrányai

	A válaszok mennyisége	A válaszok százalékában	Az esetek százalékában
Nincs mindenkinek	1033	18.70%	71.60%
Géphez kötött	800	14.50%	55.50%
Nem biztonságos	445	8%	30.90%
Technikai korlátokba ütközik a széleskörű használata	429	7.70%	29.80%
Személytelen	346	6.30%	24%
Gépfüggőséget alakít ki	336	6.10%	23.30%
Gyakori az igénytelen megformálás	324	5.90%	22.50%
A kézírás hiánya	306	5.50%	21.20%
Az ékezetes betűk hiánya	249	4.50%	17.30%
Spam lehetősége	242	4.40%	16.80%
A válasz könnyen elmarad	221	4%	15.30%
Szegényes érzelemkifejezési lehetőségek	205	3.70%	14.20%
Nem hivatalos	197	3.60%	13.70%
Könnyen átláthatatlan nagyságúvá válhat a forgalom	182	3.30%	12.60%
Nem interaktív	173	3.10%	12%
Egyéb	48	0.90%	3.30%
Összes válasz	5536	100%	384.00%
Esetszám	1442		

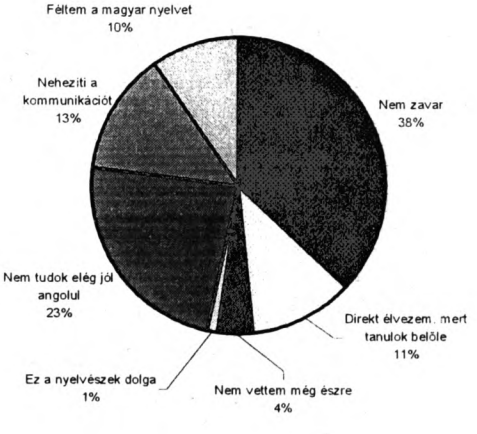
Az internethasználat egyik legjellemzőbb formája az elektronikus levelezés, hiszen a Cyber Scope Hungary legfrissebb (2001. márciusi) felmérése is azt mutatja, hogy a használók 78%-a elektronikus levelező (Cyber Scope 2001: http://www.magyarhirlap.hu / Archivumindex.php3?cikk=1000000028037&next=0&archi). A spontán témájú elektronikus levelezés nyelvhasználatát vizsgálva hű képet kaphatunk az informális internetes nyelvhasználatról.

A fenti táblázatokat tanulmányozva kiderül, hogy egy válaszadó több választ is megjelölhetett, ezért külön értékeltem a válaszokat az esetek és a válaszok százalékában. Egyértelműen megfigyelhető, hogy a válaszadóim véleménye szerint az e-mail legfőbb előnye más kommunikációs csatornákkal szemben az, hogy ez gyors és hatékony üzenettovábbító rendszer, vagyis a nyelvhasználata is leginkább ennek van alárendelve: gyors, rövid, egyszerűen megformált nyelvhasználatot várunk. Ezt a feltevést a később bemutatandó adatok ismeretében értékelhetjük. Az e-mail kommunikáció nehézségei közt a vezető helyet az a válasz adja, amely nem elítélő vélemény, hiszen a legnagyobb hiányosság, hogy nem elég széleskörű a használata. A válaszadóim tájékozottságát mutatja, hogy 30,9%-uk szerint az elektronikus levelezés nem túl biztonságos. Jól jellemzi az internet informális nyelvét, hogy a válaszadóim szerint sok a kötetlen, lazán

megformált, néhol hibás és igénytelen, személytelen megfogalmazás. Az interneten, különösen az e-levelezésben elég gyenge a külső környezet, a nyilvánosság nyelvi kontrollja, vagyis a nyelvhasználók viszonylag zárt, erős belső normáéval rendelkező nyelvhasználati csoportot alkotnak, amelyben a norma egyik jellegzetessége, hogy a gyors, egyszerű írásbeliséget segítse elő a nyelv (Bódi 2000: 218).

3.5 Az angol, idegennyelvi hatáshoz való viszony

Van-e hátránya a jellemzően angol nyelvű internetes kommunikációnak?



Jól leírja ez a változó, hogy az internethasználók hogyan viszonyulnak az internetre (is) általánosan jellemző, erős idegen hatásokhoz. Bizonyítja ezt az is, hogy a világ internetezői között domináns az angol anyanyelvű közösség (47 %), és ezek alapján következtethetünk arra, hogy a honlapok között is domináns az angol nyelv. Érdemes megjegyezni, hogy az angol anyanyelvűek a maguk 47 %-os arányával lehengerlőek, de már a többi anyanyelv többségben van, nem az angol anyanyelvűek teszik ki a többséget, és a multilingvális hatások erősödése már évek óta meghatározó tendencia. Különösen a távol-keleti nyelvhasználók aránya növekszik rohamosan (Global Internet Statistics Language: http://www.glreach.com/globstats/index.php3).

A válaszadóim demográfiai profiljából következtethetünk arra, hogy elfogadóbbak az idegenszerűségek iránt, mert az átlagosnál magasabb idegennyelvi műveltséggel rendelkeznek, fiatalok és a nyelvi divatokra is fogékonyabbak. A válaszadóim 54 %-át nem zavarja, tetszik neki, vagy semleges véleményt nyilvánít az internetes nyelvi környezet idegen hatásaira.

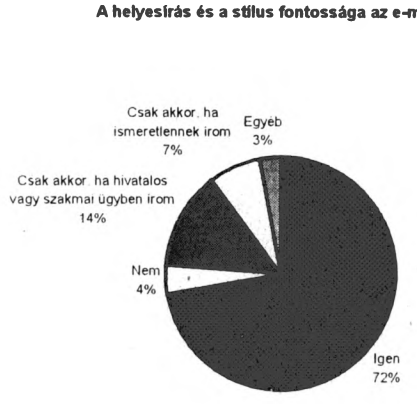
3.7 Az internetes nyelvhasználat jellemzői

Az internetes nyelvi forma, írásmód fajtái

	A válaszok mennyisége	A válaszok százalékában	Az esetek százalékában
Smiley és egyéb szimbólumok	555	18.90%	60.10%
Az ékezetes betűk hiánya	423	14.40%	45.80%
Rövid és tömör forma	344	11.70%	37.30%
Rövidítések	307	10.40%	33.30%
Általános tegeződés	307	10.40%	33.30%
Laza megformálás	272	9.20%	29.50%
Szándékos vagy hanyag helyesírási hibák	215	7.30%	23.30%
Szleng	210	7.10%	22.80%
Aláírási emblémák	151	5.10%	16.40%
Választékos idézési lehetőség	89	3%	9.60%
Szándékosan vulgáris forma	43	1.50%	4.70%
Egyéb	25	0.90%	2.70%
Összes válasz	2941	100%	318.80%
Esetszám	923		

	A válaszok mennyisége	A válaszok százalékában
Van	923	64%
Nincs	519	36%
Összesen	1442	100%

Vannak-e jellemzően internetes nyelvhasználati formák:

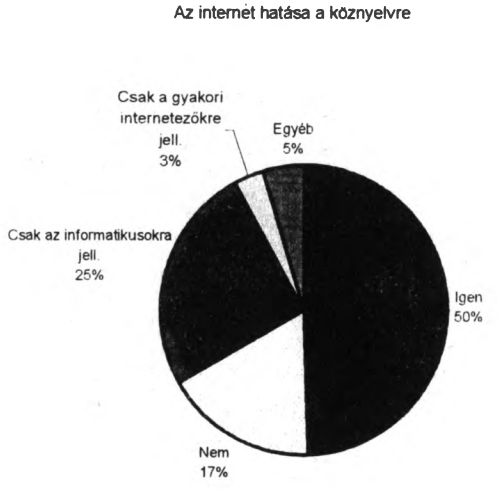


Helyesírás és stílus az interneten

Két kérdésben egyértelműen, direkten rákérdeztem az internet nyelvhasználatának legfontosabb jellemzőire. Feltételezésünk szerint vannak speciálisan, csak az internetre jellemző nyelvhasználati jegyek. Valamint azt is feltételezhetjük, hogy a nyelvi megformálás, az igényes kidolgozás kevésbé jellemző az internetre, sokkal jellemzőbbek a formai vétségek az internetre, mint bármilyen eddigi írásos kommunikációra (vö. Bódi 2000: 219).

A válaszok jól mutatják, hogy jól leírható az internet néhány fontos nyelvhasználati jegye: elsősorban a smiley és az egyéb rövidítések, szimbólumok, amelyek a gyors, kifejező írásos kommunikációt teszik lehetővé, valamint a laza, néhol hanyag megformálás is jellemző az internetre a válaszadóim szerint. A nyelvi megformálás a válaszok túlnyomó többsége, háromnegyede szerint egyértelműen fontos, viszont a negyede szerint nem vagy csak bizonyos feltételek megvalósulása esetén fontos a helyesírás és a stílus az e-mailben. Az írásbeli formában megjelenő internetes kommunikációban láthattuk, hogy a formai fegyelem kevésbé fontos, mint a hagyományos írásbeliség esetében. Ez – számos részletkörülmény mellett – főleg a korrekció elmaradása, valamint a gyorsaságra törekvő kommunikáció miatt van így (vö.: Bódi 1998: 184–185).

3.9. Az internetes nyelvhasználat hatása köznyelvre



Mit gondol, befolyásolja a köznapi nyelvhasználatot az elektronikus levelezés és az internet nyelvi világa? * A válaszadó végzettsége

			A válaszadó végzettsége				Összesen
			Általános iskola	Felsőfokú	Hallgató	Középfokú	
Mit gondol, befolyásolja a köznapi nyelvhasználatot az elektronikus levelezés és az internet nyelvi világa?	Igen	Mennyiség	27	360	166	156	709
		Százalékos megoszlás	3.8%	50.8%	23.4%	22.0%	100.0%
		Végzettségenkénti százalékos megoszlás	42.2%	54.9%	46.8%	43.0%	49.3%
	Nem	Mennyiség	20	94	48	90	252
		Százalékos megoszlás	7.9%	37.3%	19.0%	35.7%	100.0%
		Végzettségenkénti százalékos megoszlás	31.3%	14.3%	13.5%	24.8%	17.5%
	Csak az informatikusokra jellemző	Mennyiség	12	145	111	93	361
		Százalékos megoszlás	3.3%	40.2%	30.7%	25.8%	100.0%
		Végzettségenkénti százalékos megoszlás	18.8%	22.1%	31.3%	25.6%	25.1%
	Csak a gyakori internetezőkre jellemző	Mennyiség	2	19	13	14	48
		Százalékos megoszlás	4.2%	39.6%	27.1%	29.2%	100.0%
		Végzettségenkénti százalékos megoszlás	3.1%	2.9%	3.7%	3.9%	3.3%
	Egyéb	Mennyiség	3	38	17	10	68
		Százalékos megoszlás	4.4%	55.9%	25.0%	14.7%	100.0%
		Végzettségenkénti százalékos megoszlás	4.7%	5.8%	4.8%	2.8%	4.7%
Összesen		Mennyiség	64	656	355	363	1438
		Az összes válaszoló százalékos megoszlása	4.5%	45.6%	24.7%	25.2%	100.0%
		Az összes válaszoló végzettségenkénti százalékos megoszlása	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

			Jelenleg Magyarországról vagy külföldről éri el az internetet?		Összesen
			Külföldről	Magyar-országról	
Mit gondol, befolyásolja a köznapi nyelvhasználatot az elektronikus levelezés és az internet nyelvi világa?	Igen	Mennyiség	104	605	709
		Az így válaszoló csoportok egymáshoz viszonyított aránya	14.7%	85.3%	100.0%
		Az így válaszolók aránya az egyes csoportokon belül	57.8%	48.1%	49.3%
	Nem	Mennyiség	38	214	252
		Az így válaszoló csoportok egymáshoz viszonyított aránya	15.1%	84.9%	100.0%
		Az így válaszolók aránya az egyes csoportokon belül	21.1%	17.0%	17.5%
	Csak az informatikusokra jellemző	Mennyiség	26	335	361
		Az így válaszoló csoportok egymáshoz viszonyított aránya	7.2%	92.8%	100.0%
		Az így válaszolók aránya az egyes csoportokon belül	14.4%	26.6%	25.1%
	Csak a gyakori internetezőkre jellemző	Mennyiség	2	46	48
		Az így válaszoló csoportok egymáshoz viszonyított aránya	4.2%	95.8%	100.0%
		Az így válaszolók aránya az egyes csoportokon belül	1.1%	3.7%	3.3%
	Egyéb	Mennyiség	10	58	68
		Az így válaszoló csoportok egymáshoz viszonyított aránya	14.7%	85.3%	100.0%
		Az így válaszolók aránya az egyes csoportokon belül	5.6%	4.6%	4.7%
Összesen		Mennyiség	180	1258	1438
		A válaszoló csoportok egymáshoz viszonyított aránya	12.5%	87.5%	100.0%
		A válaszolók aránya a csoportokon belül	100.0%	100.0%	100.0%

A válaszok fele azt bizonyítja, hogy a válaszadóim véleménye szerint az internet nyelvhasználata és az interneten zajló nyelvi változások kapcsolatban vannak a külvilág nyelvhasználatával. Az interneten zajló nyelvi változások összefüggenek a köznyelv változásaival, ami érthető is, hiszen az internetezők nem alkotnak zárt csoportot, érintkeznek a nem internetezőkkel, sőt a hazai internethasználók értelmiségiek, akiknek a nyelvi presztízse, minta- és normateremtő készsége hagyományosan magas. Kifejezetten érdekes eredményeket hoznak azok a keresztösszefüggések, amelyek a válaszadók végzettségét, illetve a hazai és külföldi lakhelyű válaszadók összefüggését mutatja azzal a változóval, amely azt vizsgálja, hogy hat-e az internetes nyelvhasználat a köznyelvre. Várhatóan, a magasabb végzettségűek, a külföldiek, illetve a szellemi szabadfoglalkozásúak szerint jobban jellemző az összefüggés észlelése.

Irodalom

Babbie, Earl (1999): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest

Bódi Zoltán (1999) *Az elektronikus levelezés használóinak és nyelvhasználatának vizsgálata*. Kutatási Jelentés 3–4., BME-UNESCO Információs Társadalom- és Trendkutató Központ INFINIT Műhely, Budapest. 188–194.

Bódi Zoltán (2000): Az informatika nyelvhasználatának hatásai és nyelvstratégiai háttere. *Magyar Nyelv* XCVI: 218–223.

Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Kontra Miklós (1990): Budapest élőnyelvi kutatások. *Magyar Tudomány* 1990/5: 512–520.

Márton Sándor (2000): A számítógép a szociológiai kutatásokban. *Magyar Tudomány* 2000/10: 1240–1241.

Szépe György (1997): Az internet-korszak nyelvészete. *Modern Nyelvoktatás* III/1–2: 76–89.

Zeus Kft., Aktuális, Kutatás: Tinédzserek az Interneten 2000. július:
http://www.zeus.hu/htm/7/index.htm

Carnation Consulting: http://www.carnation.hu/sajtokozl.php3?l=h&d=000211

Cyber Scope 2001:
http://www.magyarhirlap.hu/Archivumindex.php3?cikk=100000028037&next=0&archi

CSIKÓS GABRIELLA
Pécsi Tudományegyetem

Az üzleti kommunikáció sikerének tényezői

Írásomban egy mostanában beindult kutatás elméleti hátterének egy apró részletét szeretném kiemelni. Terveim közt szerepel egy pécsi cég kommunikációs hálójának felmérése. A hatékony, eredményes szervezeti működés nem képzelhető el belső kommunikáció nélkül. A belső kommunikáció nem azonos a kommunikációs technikák alkalmazásával, hanem része a vezetési kultúrának, elősegíti a szervezet tagjainak azonosulását és fejleszti a munkatársak együttműködési készségét.

A vezetési kultúrával foglalkozó szakirodalom feladatként fogalmazza meg a kommunikációt. Sőt, gyakran a vezetést a kommunikációval azonosítják. A cégek, vállalatok vezetése szempontjából a belső kommunikációnak manapság nagyobb szerepe van, mint bármikor is volt, hiszen a különféle folyamatok növekvő bonyolultsága következtében a vállalat irányítása a korábbi adottságok fenntartásával szinte lehetetlen. Egyre újabb és újabb jelenségekkel kerülnek szembe a vezetők, ezért szükséges valamiféle integrált információs rendszer kiépítése.

Fontos azonban azt hangsúlyozni, hogy a belső kommunikáció nem azonos a vezetői információs rendszerrel, de nem egyenlő a belső PR-rel sem (bár itt azért vannak átfedések). A belső kommunikáció hatékony működésének alapját az adja, hogy a személyes és személytelen kommunikációs módokat egyaránt alkalmazza a szervezet. Eddigi vizsgálódásaim során sajnos többször is tapasztaltam, hogy a vezetők gyakran nem érzik át a belső kommunikáció szerepét, fontosságát, különösen, ami a társasági célok megismertetését, a szervezet tagjai részére való átadását jelenti. Az üzleti és funkcionális stratégiák, célok, üzleti és akciótervek titkosak, így azok kommunikálása természetesen hiányzik.

A hatékony belső kommunikációnak feltétele, hogy a tájékoztatás valósághű legyen a hivatalos, az informális csatornákon, valamint a saját vezetőiktől kapott hírek összecsengők legyenek. Ez olyan vezetési stílust feltételez, ahol az alkalmazottak is motiválva, sőt ösztönözve vannak arra, hogy ne csak befogadói, hanem küldői is legyenek az információnak.

A belső kommunikáció megteremtéséhez a következő feltételek szükségesek:
(1) A belső kommunikáció küldetésének megfogalmazása (pl. a felső vezetés egyértelműen foglaljon állást a belső kommunikáció fontossága mellett, továbbá egy olyan vállalati kultúrát alakítson ki, melynek része a nyílt kommunikáció és a gondolatok, érzelmek szabad áramlása).
(2) A kommunikáció meghatározása.

Legtágabb értelemben **kommunikáció**nak nevezzük azt a tevékenységet, amikor valamit közlünk valakivel. Ugyanez az informatika segítségével megfogalmazva: a kommunikáció nem más, mint információk átvitele egy forrástól a címzettig, melynek elemei a következők: a feladó, az üzenet, a csatorna és a vevő.

A belső kommunikációs folyamat lehet **egyirányú** vagy **kölcsönös**. Az egyirányú kommunikációs folyamat célja az, hogy a vezető érthető üzeneteket, híreket juttasson el

a szervezet tagjainak úgy, hogy ennek hatására azok viselkedésüket annak megfelelően alakítsák. A kölcsönös folyamat célja, hogy olyan légkör alakuljon ki, amelyben lehetővé válik az információk megértési, feldolgozási fokának visszajelzése a közös megértés érdekében, illetve felismerhetővé váljanak a közös érdekek.

Idcális esetben tehát a belső kommunikáció teszi lehetővé, hogy mindenki tudja a rá vonatkozó információkat, valamint be is szerezhetik a rájuk vonatkozó híreket, adatokat.

A belső kommunikációs rendszernek a következőket kell támogatnia, illetve elősegítenie:

- a gazdasági eredmények, tervek megismertetését, elfogadását;
- a környezetei kihívásoknak való megfelelést, a változás követelményeinek gyors felismerését, a változások menedzselését;
- a szervezet látens erőforrásainak felszínre hozását, kihasználását, a munkatársak javaslatainak, ötleteinek, ki nem használt tudásuknak beépülését a napi és stratégiai elképzelésekbe;
- együttműködő szervezeti légkör, kultúra kialakítását, erősítését, a szervezethez tartozás, a büszkeség, az összetartozás-érzés kialakulását.

.1 belső kommunikációs rendszer céljai

.1 szervezet működését szabályozó, támogató cél

A cél nem más, mint az üzleti célok elkészítése és megvalósítása a kommunikáció segítségével. Ide tartoznak a különféle érdekképviseleti és érdekvédelmi szervezetek tájékoztatása, a velük való kommunikáció, valamint döntések megismertetése, elfogadása, értelmezése, a megvalósításra való mozgósítás.

Ismeretközlő cél

Az üzleti és stratégiai terv megvalósításához szükséges ismeretek átadása kommunikáció segítségével (pl. új technológiák, végrehajtási utasítások ismertetése).

Innovatív cél

A cél az üzleti és stratégiai tervek megvalósításához szükséges változások, új módszerek kidolgozása vagy problémák megoldása, az ehhez szükséges ötletek, információk feltárása és a változásokhoz szükséges kezdeményezések támogatása kommunikációs technikákkal. (pl. a működési rendszerben fellelhető problémákra megoldások keresése, alulról jövő ötletek fogadása, munkamódszerek fejlesztése, a fejlesztésekhez szükséges beruházások feltárása).

Integratív (a szervezeti kultúrát, a szervezettel való azonosulást erősítő) cél

A cél az, hogy az üzleti tervek megvalósításához szükséges szervezeti kultúra minél szélesebb körű elterjesztése, tudatosítása, a szervezettel való azonosulás növelése kommunikációs technikákkal (pl. az egyén fontosságának hangsúlyozása, a szervezeti egységek egymással megismertetése, a szervezet tagjainak egymással kapcsolatba hozása, a szervezet életének ismertetése).

Informatív, tájékoztató cél

A cél a szervezet tagjaihoz azon információk eljuttatása, amelyek a szervezet aktuális híreiről, a szervezet által nyújtott lehetőségekről szóló közérdekű információk közreadásával történik. (pl. a lehetőségek bemutatása képzésről, szociális támogatásról)

A belső kommunikációval szemben megfogalmazható elvárások:

- Tudatosítsa a szervezet tagjaival, hogy merre tart a szervezet, mik a céljaik, elképzeléseik.
- A szervezet tagjai kapjanak tájékoztatást a szervezet aktuális feladatairól, ügyeiről (pontos, teljes tájékoztatók).
- A szervezet tagjai kapják meg a munkájukhoz szükséges információkat, ismerjék meg a cég filozófiáját, stratégiáját, a kollektív szerződést, az Etikai Kódexet, az ügyfélkapcsolati kézikönyvet, a teljesítmény-követelményeket, a minőségre vonatkozó követelményeket, a munkaköri besorolási rendszert).
- A szervezet tagjai kapjanak visszajelzést arról, hogy a vezetőjük hogyan értékeli a teljesítményüket.

Egy szervezetben mindig működik belső kommunikáció. A kérdés csak az, hogy milyen? Segíti, támogatja-e a szervezet céljait, kielégíti-e a különböző beosztású tagok kommunikációs igényeit?

Egy szervezeten belül nemcsak egy, hanem egy időben több kommunikációs háló működik, amelyek nem feltétlenül függnek egymástól. A kommunikációs háló lehet egy szervezeti struktúra, illetve a vezetési hierarchia alapján kialakult kommunikációs háló, melyek működtetői általában a vezetők. Továbbá beszélhetünk humánpolitikai szervezet struktúrája szerint leképzett kommunikációs hálóról, mely részben kiegészíti az előzőt. Létezik az ún. munkatársak közötti kommunikációs háló is, mely oldalirányú, vagyis a szervezet tagjai saját kezdeményezésére kialakított és működtetett. Lehet formális (pl. a vezető a vezetőtársakkal) és informális (pl. a szóbeszéd útján eljuttatott üzenet rendszere). Az informális kommunikáció része a belső kommunikációnak, de nem része a belső kommunikációs rendszernek. A virtuális, számítógépes (intranet) kommunikációs hálózat mind a technikai, mind pedig a kommunikációs lehetőségeiben is új lehetőségeket biztosít.

Természetesen a leghatékonyabb kommunikáció akkor érhető el, ha párhuzamosan több háló is működik együtt a megfelelő odafigyeléssel.

Bayer (1995) a vezetés feladatai között egyértelműen megfogalmazta a kommunikáció fontosságát. Az információs és kommunikációs tevékenység kézben tartása ma lényeges vezetési funkció.

A belső kommunikációs rendszer kialakításának főbb lépései:

(a) Meg kell határozni a szervezet életében fontos tevékenységeket, majd ezekhez meg kell határozni a kommunikációs célokat és azok eléréséhez szükséges kommunikációs tevékenységeket.

(b) Minden kommunikációs tevékenységhez meg kell határozni a célcsoportokat. A célcsoport nem más, mint a szervezet valamilyen szempontból meghatározott tagjai, akik a kommunikációban vevő félként jönnek szóba. Ha nincs külön kijelölve célcsoport, akkor az egész állományt értjük alatta. Bizonyos céloknál és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeknél az egész állomány nevezhető célcsoportnak, de természetesen előfordulhat, hogy csak a csoport egy bizonyos része lesz célcsoport. A kiválasztáshoz

valamilyen szempontot kell találnunk. (pl. életkor, nem, végzettség, szakterület, beosztás, munkakör).

(c) Meg kell határozni a kommunikáció kívánatos irányát, vagyis az adó és a vevő közötti viszonyt. Ez lehet *horizontális-vertikális, kölcsönös-egyirányú* (lehet lefelé és felfelé irányuló), *minden irányú*.

(d) Meg kell határozni a kommunikáció minimális gyakoriságát. A gyakoriság azt fejezi ki, hogy milyen gyakran és mikor kerüljön sor a kommunikációra (pl. eseményhez kötötten, vagy folyamatosan, vagy kampányszerűen- évente egyszer, előre eltervezett időpontban).

(e) Meg kell határozni a kommunikáció hozzáférhetőségét, vagyis azt, hogy ki és milyen korlátozással ismerheti meg az információkat. A hozzáférhetőség lehet nyilvános és illetékességet érintő információ is.

(f) Javaslat a kommunikációs technikák megadására. Mivel univerzális, vagyis minden kommunikációs esemény elvárásait kielégítő technika nincsen, ezért a technikák kiválasztásánál különféle követelmények segíthetnek (pl. hogy illeszkedjék a technika a kommunikációs rendszerbe, hogyan épüljön be a szervezeti kultúrába).

A kommunikációs technikák leírása

Hitt (1990) definíciója szerint a kommunikációt mint párbeszédet kell értelmeznünk. Felfogása szerint a párbeszéd az őszinteségen és a becsületességen alapszik, és az élő kapcsolat kialakításának eszköze. A párbeszéd alapvető követelményeinek a hitelességet tartja. A kommunikációnak négy fajtáját különbözteti meg:

- A négyszemközti beszélgetés: a gondolatok érthető kifejezése; empátia a beszélgetőtárs felé; ne mondjon azonnal értékítéletet; legyen nyitott más vélemények befogadására.
- Az írásos közlés: egyszerű, érthető mondatok; tömör, kifejező stílus, helyesírás.
- Az előadás: központi gondolat; igazodjon az előadás a hallgatóság érdeklődési köréhez; legyen az előadásnak célja; érvekkel támassza alá a gondolatokat; világos szerkezetű legyen szemléltessen; ne olvassa az előadást, hanem vázlatok segítségével adja elő; mutassa ki a téma iránti lelkesedését; teremtsen a hallgatósággal szemkontaktust; a hallgatóságtól kapott visszajelzés alapján változtasson az érdeklődés fenntartása érdekében.
- Az értekezlet (három vagy annál több személy megbeszélése): célratörő, konstruktív légkör; egymás gondolatainak és idejének tiszteletben tartása; legyen tere a véleménykülönbségek megfogalmazásának is; összegezze az értekezlet eredményeit, készüljön jegyzőkönyv, és azt kapja meg minden résztvevő.

E négy fajtából áll össze végül is a szervezeti kommunikáció, melynek célja az, hogy a szervezet tagjait be lehessen vonni a szervezet céljainak elérésébe, és a szervezet tagjai információkat kapjanak a szervezet és saját maguk helyzetéről.

Zárásként pedig egy táblázattal szeretném szemléltetni a belső kommunikációs technikákat.

A belső kommunikációs technikák

A technika megnevezése	Irány	Kiemelt alany	Gyakoriság	Felelőse
Személytelen technikák				
Írásos tájékoztató	Felülről lefelé	Kiadó szakterület	Eseti	Személyzeti
Emlékeztetők, jegyzőkönyvek	Felülről lefelé	Helyi vezető	Eseti	Helyi vezető
Feljegyzések	Alulról felfelé	Címzett vezető	Eseti	Vezetők
Faliújság	Felülről lefelé	Helyi vezetők	Állandó	Személyzeti
Üzenetrögzítős telefon	Alulról felfelé	Vezérigazgató	Állandó	Személyzeti
Üzenőláda	Alulról felfelé	Címzett vezető	Állandó	Személyzeti
Belső Hírlevél	Felülről lefelé		Eseti	Jogi szakterület
Vezetői Arcképcsarnok	Felülről lefelé		Évente	Személyzeti
Hírlap	Minden irányú		Periodikusan	Belső PR
Video-, magnetofonfelvétel	Felülről lefelé	Vezérigazgató	Eseti	Személyzeti
Kérdőív	Alulról felfelé		Eseti	Személyzeti
Évkönyv	Minden irányú		Évente	Belső PR
Szakmai pályázat	Alulról felfelé		Eseti	Személyzeti
Személyközi technikák				
Értekezlet	Kétirányú	Vezető	Szükség szerint	Vezető
Fórumok	Felülről lefelé	Felső vezetők	Évente	Személyzeti
Szakmai rendezvények	Kétirányú		Évente	Személyzeti
Szóbeli tájékoztató	Felülről lefelé	Felső vezető	Szükség szerint	Személyzeti
Találkozók	Minden irányú		Eseti	Szervező szakterület/ személyzeti
Vezetői látogatás	Kétirányú		Évente kétszer	Személyzeti
Vezetői fogadóórák	Kétirányú	Vezető	Minimum havonta	Vezető
Számítógépes belső hálózat				
Elektronikus posta	Minden irányú		Folyamatos	Informatikai szakterület
Elektronikus konferenciák	Minden irányú		Eseti	Vezetők
Információs szolgálat	Minden irányú		Folyamatos	Minden szakterület

Irodalom

András István – Füredi Gábor (2000): *Szervezeti kultúra fejlesztése a gyakorlatban*. Dunaújváros
András István (1998): *Termelés – Kultúra – Nyelv*. Dunatáj Kiadó
Bayer József (1995): *Vezetési modellek – vezetési stílusok*. Vinton
Carnegie, Dale (1990): *Sikerkalauz I*. Minerva, Budapest
Freisinger Edéné (1999): *Levelezési ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Hitt, William D. (1990): *A mestervezető*. OMIKK
Honffy Pál (1999): *Levelezési tanácsadó*. Calibra Kiadó, Budapest
Kiss Pál (1992): *Üzleti levelezés*. Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány, Gödöllő
Pease, Allan (1993): *Szó-beszéd*. Park Kiadó, Budapest
Pease, Allan (1993): *Testbeszéd*. Park Kiadó, Budapest
Síklaki István (1994): *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana, Budapest
Szeles Péter (1999): *Public Relations a gyakorlatban*. Geomédia Szakkönyvek, Budapest
Vass Lászlóné (1996): *Üzleti levelezés*. Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző, Budapest

DOMONKOSI ÁGNES
Eszterházy Károly Főiskola, Eger

A megszólítási és kapcsolattartási formák választásának konfliktushelyzetei

A nyelvhasználat az egyik legérzékenyebb szociológus: a kommunikációs partnerek közötti kapcsolat minőségének nyelvi jelölését minden nyelvben számos társadalmi tényező irányítja. A megszólítási és kapcsolattartási módok kultúránként eltérő rendszere része a nyelvhasználók kommunikatív kompetenciájának.

Minél összetettebb, tagoltabb, rétegzettebb egy társadalom, annál kevésbé beszélhetünk azonban egyöntetű, az egész társadalomra érvényes megszólítási szabályokról. A mozgásban lévő társadalmakban pedig ez a rendszer még kevésbé homogén (vö. Brown–Gilman 1975: 381), vagyis egyes kapcsolat- és szituációtípusokban megoszlik a különböző nyelvi formák használata, több csoportnorma él egymás mellett, így a megfelelő nyelvi érintkezésformák megválasztása nyelvhasználati kételyeket teremthet.

Több különböző adatgyűjtési módszerrel végzett empirikus kutatásom adatainak segítségével azt próbálom meg bemutatni, hogy a mai magyar beszélőközösségben melyek azok a nyelvi helyzetek, szituációtípusok, amelyekben a legnagyobb eltéréseket találhatjuk a kapcsolat minőségének nyelvi jelölésében, s amelyekben ezáltal a legnagyobb a kapcsolattartási bizonytalanság.

Adatközlőimet a nemet, az életkort, az iskolázottságot és a lakóhelytípust figyelembe vevő kvótaminta segítségével választottam; a vizsgálat kiemelt csoportjának számít a 35 év alatti korosztály, mivel az ő megszólítási szokásaik módosítják leginkább a rendszer egészét.

A kérdéskör tanulmányozására olyan kérdőívet állítottam össze, amely a lehetséges szituációtípusok nagy részét feltérképezi, s ezek mindegyikében rákérdez az adatközlő által adott és kapott kapcsolatjelölő formákra is. Az így szerzett adatok hátterében meghúzódó tényezők feltárásához szociolingvisztikai interjúkat, illetve folyóiratokban és az Interneten megjelenő véleménynyilvánítások tartalomelemzését használtam fel. A kapcsolattartás aktív módszerekkel, vagyis kérdőívvel, interjúval történő vizsgálatát megnehezíti, hogy a beszédpartnertől és szituációtól függő nyelvi jelenségről van szó, a körülményeket azonban a gyűjtési helyzetben lehetetlen reprodukálni, csupán a kapcsolat jellegének körülírása valósítható meg. A kapott adatok ezért valószínűleg eltérnek a valós nyelvhasználattól, az adatközlők feltételezett, nem pedig valóságos társas viselkedését jelenítik meg (vö. Bates–Benigni 1972: 286).

A megszólítás és a kapcsolattartás konfliktusain azokat a helyzeteket, szituációkat értem, amelyekben összeütközésbe kerülnek egymással a megszólításválasztást irányító társadalmi változók, s a társadalom egészét tekintve több forma is él a kapcsolattípus nyelvi jelölésére, s ez elbizonytalanítja a megfelelő nyelvi forma kiválasztását. Nem tárgyalom tehát az egyértelmű norma szándékos megsértéséből adódó kommunikációs konfliktusokat (például magázást igénylő helyzetben sértő szándékú tegezés), hiszen ezekben a helyzetekben a megszólítási rendszer nem bizonytalan, nem konfliktusos, az érzelmi jelentéstöbbletet éppen az általánosan elvárt forma hiánya teremti meg.

A kérdőívek anyagából ezért azokat a szituációtípusokat emeltem ki, amelyekben a különböző formák, a tegezés és a magázás különböző változatai egyaránt nagy arányban fordultak elő; s ezekkel az adatokkal összevetettem az interjúkban az adatközlők által bizonytalannak, problematikusnak tartott helyzeteket.

A megszólítások vizsgálatában Braun nyomán a megszólítás szintaktikailag kötött és szabad formáit lehet megkülönböztetni (1988: 12). A szabad formák az önálló vokatívuszi megszólítások, a kötött formák pedig a második személyhez forduló közlés elkerülhetetlen velejárói, vagyis az igeragozás, a személyjelezés, illetve a második személyre utaló elemek kötelező előfordulásai, vagyis a megszólítás kötöttsége a magyar nyelvre a tegezés és magázás különbségében ragadható meg.

A kapcsolattartási zavarok egyik látványos tünete a mai magyar nyelvhasználatban a szabad formák kerülése a nem bizalmas viszonyok szinte mindegyikében. A kötött formák azonban nem hagyhatók el a közlésből, így látványosabban jelzik a bizonytalanságokat, ezért most elsősorban ezeket vizsgálom, a szabad formáknak pedig csak a kötött formákhoz való kapcsolódási lehetőségeire utalok.

A feldolgozott adatok alapján négy olyan területet, illetve kapcsolattípus van, ahol számottevő különbségek érzékelhetők, vagyis ahol a megszólítási rendszer bizonytalan.

A legátfogóbb, legtöbb viszonylatra kiterjedő ilyen konfliktus az ismeretlen személyekkel való kapcsolattartásban, nem hivatalos helyzetekben, nem státuszjelölt színtereken az életkor függvényében adódik. Ebben a viszonylattípusban ugyanis körülbelül 35 éves korig a tegeződés rendkívül nagy mértékben terjed, a nem változójától függetlenül igen magas arányban találunk tegeződő formákat: utcán, információt kérve 78%, bolti eladó megszólításában 83%, pincér megszólításában 72%, buszsofőr 67%, sőt meglepő módon a 35 év alattiak 34%-a még a hasonló korú rendőrt is tegezve szólítaná meg.

A látszólag egyöntetű kép ellenére igen eltérő attitűdöket találunk a tegeződés terjedésével kapcsolatban, véleménynyilvánításában a fiatalok egy része is elítéli, kényelmetlennek tartja ezt a jelenséget, a nyelvhasználat durva stílusminőség felé mozdulásaként értékeli a minden szituációra kiterjedő fiatalkori tegeződést. Az adatközlők egyike például így fogalmaz: *„Képzeld el, hogy nekem meg a tegezéstől megy fel a pumpám, egyszerűen nem bírom, hogy harminc évesen három gyerekkel bemegyek az iparcikkboltba, és a 17 éves alkalmatlan fruska kiszolgáló azt mondja, hogy: Szia! Mit adhatok? és szív egyet az orrán..., de sorolhatnám."*

A terjedés folyamata azonban azt idézi elő, hogy egyes csoportok, főként a fiatal városi népesség (vö. Tolcsvai 1995: 165) számára megváltozik a tegezés stílusértéke, egyes szituációkban formálisnak és választékosnak is érzékelhetik, s így az egyik fiatal férfi adatközlő számára az előző véleménnyel ellentétesen a tiszteletet adó magázás válhat bántóvá, mivel ő a fiatalok közötti általános tegeződést tekinti normának: *„Az elárusító — aki velem egykorú fiú — magáz, ami érthető módon kissé idegesít"*. Ezek a helyzetek egyértelműen mutatják terjedés lehetséges fonákságait: mivel egy-egy szituációban más-más lehet a kommunikáló felek viszonya az átértékelődőben lévő normához, bármelyik forma esetében más lehet a megszólítás eredeti hatásszándéka, mint amit valójában elér.

A tegezés ezekben az esetekben a szabad, nominális megszólítási formák szinte teljes hiányával jár együtt, hiszen nincsen olyan nominális megszólításunk, amely kölcsönös tegeződés esetén, de a partner keresztnevét nem ismerve használható lenne.

A tegezés szerepe ezekben a helyzetekben az azonosság jelölése, a szolidaritás kifejezése, tehát az életkor mint társadalmi irányító változó felülkerekedik a hagyományosabb, a korábbi megszólítási rendszerekben erőteljesebben érvényesülő társadalmi tényezőkön: a nemen, a szituációban betöltött szerepen és a távolságtartáson.

A szűkebb és tágabb családi viszonylatok is egyértelműen a tegező forma felé mozdultak el, főként a nagy korkülönbség és a ritka interakció együttes hatása az, amely mégis a magázás választását eredményezheti a családon belül is. Ennek ellenére még a 35 év alatti korosztályban is meghatározónak számítanak az élettárs, házastárs szüleinek megszólításában a magázó formák változatai, elsősorban a tetszikelés. Házastársának mindkét szülőjét alig több, mint az adatközlők 10%-a tegezi, ehhez adódik még az a 8%, aki csak a vele azonos neműt tegezi. A nem tegező formákon belül lehetséges változatokat tekintve a nőkhöz fordulva a férfiakénál jóval nagyobb arányban fordul elő a tetszikelés. Ezekben a helyzetekben szabad, nominális megszólítások árnyalják, teszik bizalmasabbá a magázó formákat, leggyakoribb a *keresztnév + néni, bácsi*, majd *Anyuka, Apuka* és a *Mama, Papa* megszólítás. Érdekes, hogy e megszólítások mindegyike megjelenhet tegezés és magázás mellett is. Ez a viszonylattípus azért is sajátos, mert a mai magyar megszólítási rendszerben a nem kölcsönös, aszimmetrikus megszólítási helyzetek ritkának számítanak, itt viszont elfogadott ez a helyzet.

A napjainkban már a legtöbb családi viszonylatot meghatározó szolidaritás szerepét ebben a viszonylatban még egyértelműen felülírják olyan a megelőző, megszólítási rendszereinkben még egyértelműen irányító szerepű társadalmi változók, mint az életkor, a tekintély, és kimutatható szerepe van a nembeli különbségeknek is. A magázó formák látszólagos uralma ellenére azért találom konfliktusosnak ezt a kapcsolattípust, mert a többi családi viszonylattól eltérően alakul a társadalmi tényezők szerepe, például akár a nagyszülő-unoka viszonylatban is jóval nagyobb arányú tegeződést találunk. Megítélésem szerint ezért a kölcsönös tegeződésnek még az ilyen kis arányú megjelenése is jelezheti azt, hogy az összetartozás nyelvi kifejezése fokozatosan erre a kapcsolattípusra is ki fog terjedni.

Az ismerősök közötti, de nem bizalmas viszonylatok területén a legnagyobb változatosságot a munkatársak nyelvi érintkezési módja mutatta. Ez a nagyfokú tarkaság valószínűsíthetően összefüggésben van a munkahelytípusoknak a kérdőívben sajnos nem tipizált sokféleségével is. Ebből adódóan elsősorban az új munkahelyre történő beilleszkedés során lehet bizonytalan a megszólításválasztás. Az adatközlők csaknem 70%-a beszámolt arról, hogy új munkahelyén igyekezett feltérképezni a helyi megszólítási szokásokat. Ezzel összhangban megállapíthatjuk, hogy egyes munkahelyeken a különböző társadalmi változók eltérő mértékben szólnak bele a megszólítási mód választásába, s olyan tényezők is szerepet kaphatnak, mint az interakció gyakorisága, a munkavégzés helye, az iskolázottsági fok, a közösen végzett feladatok száma (vö. Reményi 2000: 48).

A legmeghatározóbb társadalmi változónak a nem számít: a tegeződő forma a leggyakoribb a nő-nő viszonylatokban (81%), a férfi-férfi kapcsolatokban ennél egy árnyalattal alacsonyabb (73%), jóval alacsonyabb viszont a férfi-nő pároknál, csupán 31%. A tegező forma egyértelmű, kérdőjelek nélküli választásáig csak a nem, az életkor és a rang azonossága, az egyértelmű magázáshoz viszont csak mindhárom változó különbsége vezethet el.

A kérdőívekben több fiatal nő jelölt meg olyan helyzetet, amelyben gondot okozott számára, sértőnek érezte, hogy idősebb férfi főnöke letegezte, a kölcsönösség felajánlása

nélkül. Hiszen a kölcsönösség felajánlása alapvetően a nő joga, azonban ebben a viszonylatban, a korbeli és a rangbeli különbségek miatt nem merték egyértelműen viszonozni, hanem a hatalom kifejezésének tekintették.

Az azonos nemen belül is megjelenő megszólítási gondok lehetőségét mutatja a helyzet is, amelyről egy fiatal nő, tanár végzettségű adatközlő számolt be: első munkahelyén jóval idősebb nő főnöke a bemutatkozás alkalmával azt kérdezte tőlé, hogy tegezheti-e, azt viszont nem ajánlotta fel egyértelműen, hogy viszonttegezze. Mivel a rang- és életkorbeli különbségek ebben a helyzetben elképzelhetővé teszik az egyoldalú tegeződést, a tanári munka szolidaritást teremtő ereje ellenére a kapcsolat bizalmasabbá válásáig kínosan kerülte a megszólítást.

A munkahelyi megszólításokban használt szabad formák arra utalnak, hogy bizalmasság jelölése még magázó viszonylatokban is megjelenik, hiszen tegező és magázó formák mellett is meghatározó a keresztnévi megszólítás, nagy korkülönbség esetén *keresztnév + néni, bácsi megszólítás* is. A pozícióra, státuszra utaló és a vezetéknévi elemet tartalmazó megszólításoknak csak nagy rangbeli, beosztásbeli különbség esetén van lényeges szerepe, illetve elsősorban a státuszjelölt színtereken nem pedig az egymás közötti interakcióban jelennek meg.

A megszólítás munkahelyi konfliktusaiban általában a közös munka bizalmassága kerül ellentétbe a nem- és korbeli különbségekkel, illetve az alá- és fölérendeltségi viszonyokkal, s kérdéses az, hogy egy-egy munkahelyen melyik van erősebb hatással a kapcsolattartási formákra.

A fiatalkori tegeződés általánossá válásának egy speciális eseteként értelmezhetjük a felsőoktatás tanár-hallgató viszonylatait. A fiatal tanárok nagy része, összhangban azzal, hogy ebben a korosztályban az életkor számít a megszólításválasztást leginkább meghatározó tényezőnek felajánlja a tegeződést, esetleg a felajánlás aktusa nélkül tegezi diákjait. Ezekben a helyzetekben a hatalom és az életkor tényezője kerül ellentmondásba egymással. Bizonyítja ezt, hogy a diákok egy része a felajánlás elfogadása ellenére azonban egyes esetekben: kérés, fokozott udvariasságot igénylő helyzetek, kerüli a tegezést. Az elkerülési stratégiák, illetve a megszólítási kerülése leginkább az ellenkező nemű viszonylatokra jellemző.

Ezt az ellentmondásosságot illusztrálhatja egy negyvenes éveiben járó, a Budapesti Műszaki Egyetemen tanító tanár érvelése: *„Miért tegezlek? Egyszerűen csak így maradtam... Ezennel felhatalmazlak, hogy viszonttegezz (számomra természetes, ha tegezel, de az sem zavar, ha magázol). Ha nem jön a szádra a tegezés, akkor csak kérlek tűrd el, hogy én rendületlenül tegezlek"*. A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen a közvetlenség, nyelvi viselkedésével mégis a társadalmi távolságot, a fölérendeltséget hangsúlyozó szituációt teremthet, az egyoldalú tegezés elfogadásával.

Ez a viszonylat megnehezíti a szabad megszólítási formák választását is, még a tegezés elfogadása esetén is megmaradhat a szerepet jelölő *Tanárnő, Tanár Úr* megszólítás, kerülve a keresztnévi megszólítás bizalmasságát, árnyalva a tegező formát, vagyis nyelvi eszközökkel is megjelenítve a hatalom és az életkor ellentmondását.

A kérdőív viszonylattípusai között nem szerepelt egy ötödik ellentmondásosnak tartható terület: az internetes kommunikáció szférája. Az interjúk és a tartalomelemzés eredményei azonban arra utalnak, hogy hasonló problémák fordulhatnak elő a világháló kapcsolattípusain belül is. A legfőbb irányító változó ugyanis az internetezők deklarált bizalmassága, szolidaritása; azonban ahogy a felhasználók köre és a felhasználási

területek szélesednek, egyre több olyan tényező jelenik meg, amely összeütközésbe kerül a tegeződéssel. Ezt a konfliktust jelezheti a Miniszterelnöki Hivatal Informatikai Kormánybiztosságának egyik fórumán (www.infotársadalom.euroweb.hu) arról a kérdésről zajló vita, hogy egy ilyen hivatalos szerepű oldal tegezheti-e a felhasználókat.

Az interjúk beszámolóiból az derül ki, hogy a bizonytalan helyzetetek egyes típusaiban az sem oldja fel a nyelvi formák közötti választás konfliktusát, ha az arra jogosult fél felajánlja a szolidáris formát, sőt ez a gesztus az interakció gyakoriságától függően, hosszabb-rövidebb ideig még a társalgásban elkerülhetetlen kötött formák elkerülésének igényét is előhívhatja.

A ma bizonytalannak ítélt nyelvi helyzetek előre jelzik a nyelvi változások irányát, a megszólítási norma ezekben a helyzetekben hosszú távon valószínűleg a tegező forma felé fog eltolódni. A jelenlegi bizonytalanságok viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy a megszólítási rendszerünkben egyre látványosabban érvényesülő szolidaritás ellenére a nembeli, életkori különbségeknek, alárendeltségi viszonyoknak ma is erőteljes hatásuk van.

Irodalom

Bates, Elizabeth – Benigni, Laura (1975): Rules of Address. In Italy: A Sociological Survey. *Language in Society*. 4: 271-288.

Braun, Friederike (1988): *Terms of Address*. Problems of patterns and usages in various languages and cultures. Mouton de Gruyter, Berlin–New York–Amsterdam.

Brown, Roger – Gilman, Albert (1975): A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest

Reményi Andrea Ágnes (2000): Nyelvhasználat és hierarchia: munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének diádikus elemzése. *Szociológiai Szemle*, 3: 41-59.

Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

DRESCHER J. ATTILA
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd

Idegennyelvtudás – anyanyelv nélkül?

Statements:

1. Kielégítő-e a hazai nyelvtanulás-nyelvoktatás hatékonysága (Különös tekintettel az időtartamra, kezdésre, praktikus használhatóságra, a tanult/tanulandó nyelvek számára stb.)? (Válaszunk: nem.)
2. Tanulunk-e szomszédsági nyelveket? (Az ausztriai németet és AZ egyetemi szakok pár hallgatóját kivéve: nem.)
3. Egynyelvű, kétnyelvű vagy többnyelvű-e Magyarország? (Inkább egynyelvű, ritkábban két- és minimálisan többnyelvű.)
4. A nemzeti /anya/nyelv ellen hat(hat)-e az 'idegen' nyelvek tanulása? (Áthallásos, bár szakmai kérdés. „Ismerd meg önmagad!" – quasi nyelvedet; minden nyelvvel gazdagodunk.)
5. Nevel-e a második, x-edik nyelv? Mely esetekben, mikortól meddig? (L. balansz, domináns kétnyelvűség, lingua franca, konyhanyelv stb.)
6. Van-e felismerhető hazai nyelvpolitika? (Szakmai álláspontról és tapasztalati alapon nehezen fedezhetők fel jelei a közelmúltat szemügyre véve, az európai integrációs tervek ellenére.)
7. Létezik-e, létezhet-e másodnyelvi avagy idegennyelvtudás alapos anyanyelvi ismeretek, nyelvi intelligencia nélkül? (Költői kérdés.)
8. „Nyelvében él a nemzet" – így a reformkor. És a nemzeti kisebbség(ek)? (Asszimilációjuk összetett kérdés, így a nyelvi is, l. még komfortabilitás, rétegezett identitástudat stb.)

A vitaindítónak is szánt állítások után második prológusnak tekintjük következő gondolatainkat:

A nyelvtudás iránti elméleti és praktikus igény jelentős mértékben megnövekedett a század utolsó harmadában a Kárpát-medencében számos tekintetben magányosnak tekinthető Magyarországon, többek között nyelvtipológiai összefüggésben is. A nyelvtanítás és a több rétegű nyelvtudás effektivitása nehezen állapítható meg, körülményesen – mert különböző készségek szintjét keverhetően – mérhető. A világ – jelesül Európa – számos országában a kérdés e formában fel sem vetődik, hiszen a már integrálódott államok polgárai természetes módon, spontán elsajátítás révén tesznek szert hagyományosan két vagy több nyelvre, s ezen nyelvek használati szintje esetükben közel azonos minőségű, de legalább is jónak tekinthető. A tradicionális, történelmi, földrajzi-gazdaságföldrajzi és kulturális okokból vagy a puszta szomszédságból következően a korai (gyermekkori) nyelvelsajátítás nem jár sem szakmai-oktatáspolitikai, sem anyagi természetű vagy presztízsvitákkal. Nálunk más a helyzet, a nagy(obb) nyugati államok nyelvét mint célnyelvet tanulók első dilemmái közvetlenül a nyelvtanulás elején kezdődnek: mikor(tól), mit, hogyan – és mennyiért? A környező országok nyelvét illetően – kivéve a német nyelvet államnyelvként bíró, bár egyetlen változatát mind hevesebben

bíráló Ausztriát – még rosszabb a helyzet: a regionális kiegyenlítésre és köznyelvi szerepre törekvő német mellett – a nemzetiségeket is beleértve – feltűnően kevesek ismerik, beszélik a szomszédok nyelvét, jóllehet elsajátításuk európai uniós ajánlás is.

A nemzetiségek – számos összefüggésben – nyelvi előnyöket is kínáló léte mégsem segít az országos idegen- vagy másodnyelvi tudatlanságon, asszimilációjuk és nyelvvesztésük ténye jobban, ennek okai kevésbé ismertek vagy kutatottak. Kisebb népek és nemzetiségek esetében szellemi potenciáljuk alapvető elemévé vált mára a nemzetiségi (anya) nyelv megtartása és művelése, miközben az államnyelvi közegben nem vagy kevésbé érvényesül, deklarált jogok és lehetőségek ellenére.

Herder jóslata szerencsére nem bizonyult igaznak, ugyan a magyarság lélekszáma ma is fogyóban van, és a világnyelvi aspirációjú, lingua franca szerepében elhatalmasodó angol meg a legalább regionális köznyelvi szerepre áhítozó nagy nyelvek felértékelődése tovább tart, igaz, egymás ellenére is. A harmadik évezredben számtalan érv és belátás szól a többnyelvi tudás mellett, ezért a többnyelvűség eszménye új nyelvpolitikát és fokozott anyagi-erkölcsi támogatást is igényel a megvalósítás szakaszában. Mindez olyan remélt, mégis talán váratlan fejleményekhez vezethet, mint a még létező határok spiritualizálódása, regionális együttműködési formák és határok fölötti konkrét – nyelvi és virtuális – találkozások képében.

Ha hihetünk Rudolf Steinernek, a nyelvekre való „ráébredés" önmagában is személyiségfejlesztő mozzanat, de az anyanyelv (ha úgy tetszik: első nyelv) alapos ismerete és igényes használata nélkül az idegennyelv-tanulás sem biztathat mindenki számára jó esélyekkel, tehát ilyen okokból e téren is maradt tennivalónk. Érettségi után, hozott anyanyelvi ismeretekről számot adó felvételi vizsgákon időnként elkeserítő tapasztalatokat szerezhetünk, s gyakran a hibáztatás okát sem értik jelöltjeink…
(A bevezető vitaindítóhoz véleménycsere, műhelybeszélgetés kapcsolódik.)

Irodalom

Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest

Drescher, J. Attila (1997): Grundsätze und Praxis im Gegensatz zueinander. In: *XI. Internationale Deutschlehrertagung*, Amsterdam

Drescher, J. Attila (1999): EU-Bestrebungen in der ungarischen Außenpolitik – Sprachliche Dilemmas. In: *Communicationes Academiae Pedagogicae Szekszardiensis, International Volume*, IGYTF, Szekszárd

Navracsics, Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest

Singleton, David (2000): A második nyelv a „mentális lexikon" kontextusában. *Modern Nyelvoktatás* VI/2-3: 3-23.

GÉRÓ GYÖRGYI
Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem

Idegennyelvtudás és idegen nyelvekkel szembeni attitűdök magyar egyetemi hallgatók körében

Nyelvpolitikai tűnődés egy szociolingvisztikai felmérés ürügyén

1. Bevezető: a téma aktualitása

Az Európai Közösségbe való közeli integráció lehetősége olyan átgondolt nyelvpolitikai koncepció kialakítását sürgeti, amely alkalmazkodik az Unió előírásaihoz és normáihoz, egyúttal azonban Magyarország lehetőségeit és sajátos érdekeit is figyelembe veszi, ezek érvényesülését hosszútávon is biztosítani igyekszik. Az igények és célok megfogalmazása mellett az aktuális állapot és az ebből kirajzolódó tendenciák felmérése és elemzése is alapvető.

Készültek általános statisztikák a magyar népesség egészének nyelvtudásáról (Terestyéni 1996, Sík 1999), és ehhez kapcsolódó intézkedések is várhatók a közoktatás területén. Tétovázás, zavar vagy elodázás tapasztalható ugyanakkor a felsőoktatási intézmények nyelvoktatásban betöltendő szerepét illetően. Ezt a bizonytalanságot tükrözi a felsőoktatási törvény szövege, amely egy félmondatban és csak általánosságban teszi az intézmények feladatává a nyelvoktatást. Így jelenleg – a felsőoktatási normatíván belül elkülönített keret erre nem lévén – az „intézményi szakmai autonómia" körébe sorolódik annak meghatározása, hogy milyen keretek között, milyen nyelveket, milyen szinteken, milyen óraszámban és milyen anyagi feltételekkel oktasson a magyar felsőoktatás egésze. Ebben a helyzetben lehetetlen bármiféle nyelvpolitikai koncepció érvényesülése.

A 80-as évek végére alaposan kiépült nyelvoktatási rendszer komoly megerősítést kapott a 90-es években: a TEMPUS és FEFA projektek révén felszereltsége, tananyag-ellátottsága és oktatói szakmai felkészültsége elérte a kor színvonalát (Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban 1999). A 90-es évek közepétől a felsőoktatásban tapasztalható folyamatos forráselvonást azonban elsősorban a nyelvoktatás sínylette meg, rendszere szétzilálódott, leépítése azóta is folytatódik. Ezért feltétlenül szükségesnek látszik, hogy felmérés készüljön a jelenlegi állapotról az intézményrendszer szintjén. Ugyanakkor a hallgatók körében is meg kell vizsgálni az idegennyelvtudás mértékét, szintjét, összetételét és általában az idegen nyelvekkel szembeni attitűdöt.

2. Nyelvpolitikai irányelvek az Európai Közösségben és Magyarországon

A 90-es években elvégzett felmérések eredményei egyértelműen megmutatják, hogy Magyarországon a lakosság idegennyelvtudásának mértéke messze elmarad az Európai Közösség országaiétól. Az országos szintű fejlesztés az iskolarendszerű képzés – kiemelten a

közoktatás – keretein belül lehetséges, e csatornán keresztül válik mindenki számára elérhetővé. A sürgősen kidolgozandó fejlesztési koncepció kialakításakor természetesen figyelembe kell venni azt is, hogy az Unió országai milyen közös stratégiát követnek az idegen nyelvi képzés terén. Mi most az UNESCO felkérésére készített nyelvpolitikai program (Candelier et al 1999) felsőoktatásról szóló fejezetéből emeljük ki a legfontosabb irányelveket.

Biztosítani kell

- a szakmaspecifikus nyelvoktatást;
- kulturális ismeretek átadását (lévén a nyelv kultúra- és tudáshordozó);
- a nyelveknek a közoktatásénál szélesebb választékát;
- a nyelvi szintek választékát;
- a többnyelvűség megfelelő egyensúlyát az elterjedtebb és a kevésbé használt nyelvek között.

Az európai célokkal összevetve szembetűnően hiányzik a *többnyelvűségi egyensúly*, a kevésbé használt nyelvek megjelenése helyett a közoktatásban tanult nyelvek körére szűkíti a közösségi modellben kulcsszerepet játszó, a közoktatást a felsőoktatástól alapjaiban megkülönböztető *választás* lehetőségét.

A program kitér az oktatott nyelvek választékára is: „... az OM az idegen nyelvi koncepciónak megfelelően plusznormatívákkal támogatja a kis nyelvek oktatását. Egyébként hat nyelvet emelt ki az akkreditációs testület, ezek számítanak nagynak" (Menus 2000). Vélhetően az angol, német, francia, spanyol, olasz, orosz – az utóbbi négyet a nyelvet választó tanulók számát tekintve azonban már „oktatáspolitikai szempontból" kis nyelveknek minősíti a szakértő. E terminológiai tisztázatlanság miatt nehéz megítélni, mely nyelvek oktatását kívánja elősegíteni a jövőben az oktatáspolitika. A kidolgozott program végrehajtására jelenleg a felsőoktatás területén nincs meg a kellő rendeleti háttér, és a pénzeszközök is hiányoznak.

3. Helyzetértékelés: idegennyelv-oktatás és felsőoktatás. Néhány tendencia a számok tükrében

1950 és 1998 között kb. megnyolcszorozódott, de 1970-hez képest is több mint háromszorosára emelkedett a felsőoktatásban tanuló hallgatók összlétszáma, miközben az idegen nyelvet tanuló hallgatók száma szinte alig változott. A kilencvenes években a nappali tagozatos hallgatók számának említett ugrásszerű növekedésével egyre kevésbé tart lépést a nyelvet tanulók száma, drasztikusan visszaesik. Az 1975/76. tanévben még 79,7 %-os arány 1998/99-re alig 43 %-ra csökken.

A **tanult nyelvek megoszlásáról** az 1973/74-es tanévtől áll rendelkezésre nyelvenként és intézmény-típusonként bontott statisztika. Mivel első nyelvként az orosz tanulása minden intézményben kötelező volt, a legtöbben (34–35.000) ezt tanulták. 1989/90-re ez a szám a felére csökken, majd 1991/92-től kezdve 3–4000 körül állapodik meg. A második legjelentősebb nyelv az angol, tanulóinak száma a rendszerváltásig 10–11.000 körül mozog a felsőoktatásban, majd kiegyensúlyozott növekedéssel 1997/98-ra 40.000-re emelkedik. Ezt

természetesen a német követi: a kötelező orosz nyelv árnyékában második nyelvként mintegy 5.000 főiskolai és egyetemi hallgató választotta, majd az 1989/90-es tanévben 10.000, 1997/98-ban pedig már több mint 22.000.

A fontosabb tanult nyelvek még: latin, francia, olasz, spanyol. A hetvenes évekhez képest a franciául tanulók száma megkétszereződött, a latinul tanulóké megháromszorozódott, az olasz és spanyol kedveltsége pedig 5–6-szorosra nőtt. Latinul kb. 5.000-en, franciául 3.500-4.000-en tanultak, olasz és spanyol nyelvből 1.500–2000 között ingadozik a hallgatók száma az 1993/94-es tanévtől kezdve.

A **tanított nyelvek számának** alakulását is figyelemmel kísérhetjük. A hetvenes évek statisztikái 13 nyelvről közöltek részletes adatokat. A világnyelveken, eszperantón, finnen és a nemzetiségieken kívüli nyelveket az egyéb rovatban foglalták össze. A kilencvenes évek közepéig 27 oktatott nyelvről közölnek részletes adatokat. Az említetteken kívül szerepel a kínai, japán, holland, görög, portugál, svéd, óhéber, cseh, lengyel, ukrán, koreai, bolgár, török, majd az ivrit és szanszkrit is.

Az oktatott nyelvek körének az anyagi megszorítások következtében történt beszűkülését sajnos a statisztikák nem tükrözik, mivel az 1996/97-es tanévtől kezdve csak a kiemelt nyelvekről közölnek adatokat.

4. Idegennyelvtudás és idegen nyelvekkel szembeni attitűd a BKÁE hallgatói körében

A 2000/2001 tanévben kérdőíves vizsgálatot végeztem a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen idegen nyelvet tanuló hallgatók körében. Az Idegen nyelvi Oktató- és Kutatóközpont óráit látogató mintegy 2000 főből 100 személy vett részt az adatfelvételben, ebben a mintában az összes évfolyam és – a kevéssé jelentős hallgatói létszámot magáénak tudó portugál és a felmérésben nem releváns magyar mint idegen nyelv kivételével – minden oktatott nyelv képviseltette magát.

Az egyik kérdéscsoport a beszélt nyelvek fajtájára és számára, a nyelvtudás fokára irányult. A megkérdezett hallgatók 99 %-a beszél angolul, 68 %-a németül, a francia lehet a német helyett a második nyelv, az olasz és különösen a spanyol pedig jellegzetesen harmadik nyelv. Az orosz iránti érdeklődés és az oroszatanulás lehetősége minimálisra csökkent, a további 6 nyelvet pedig 1-2 fő beszéli. A válaszolók 2 %-a 5 nyelvet ismer valamilyen fokon, 10 % 4 nyelvet beszél, a 3, illetve 2 nyelvet tudók aránya 44-44 %. Legkevesebb 2 nyelvet mindegyikük beszél. (Összehasonlításképpen nézzük egy 1997-ben egyetemi és főiskolai hallgatók 2100 fős mintáján végzett felmérés hasonló adatait: 53 % egy nyelvet vagy egyet sem beszél, és csak 12-15 % tud 3 vagy annál több nyelvet (Székhelyi et al 1998). A nyelvtudás szintjének vizsgálata a következő eredményeket adta: a 100 kísérleti személy összesen 53 felsőfokú (ebből 29 szakmai) és 128 középfokú (ebből 49 szakmai) nyelvvizsgával rendelkezik. A nyelvvizsgák száma angol nyelvből a legmagasabb, a második helyen a német áll, de itt már jóval alacsonyabb a felsőfokú vizsgák aránya, és elég jelentős a középfokú vizsgák száma franciából.

Az egyes tanult nyelveket olyan szempontból is körüljártuk, hogy a nyelvtudók milyen keretek között szerezték ismereteiket. Az angol és a német esetében kivétel nélkül szerzett

tudással érkeztek az egyetemre, 88 %, illetve 86 % a közoktatásban tanulta a nyelvet. Igaz ez a franciát, oroszt, olaszt tanulók túlnyomó részére is, míg a spanyol esetében ez az arány fordított, csupán 20 % folytatja az egyetemen a középiskolában megkezdett tanulmányait.

Az **egyes nyelvekkel szembeni attitűdről** összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az **angolt és a németet** döntően pragmatikus okokból tanulják: mert ezeket tartják a leghasznosabb nyelveknek, illetve mert az iskolában erre volt lehetőségük. A francia nyelv tanulását két fő tényező motiválta: szép nyelv, vagy erre volt lehetőség az iskolában. A nyelvek közül leginkább a spanyolt választották azért, mert tetszik nekik, valamint, mert nálunk kevesen beszélik és különleges. A nép(ek) iránti szimpátia főleg az angol és a spanyol választásánál játszott szerepet.

Ehhez a témakörhöz sorolható a „Mely nyelveké a jövő?" kérdése. A válaszokban egyszerre több nyelvet is megjelölhettek: 25-en jelöltek meg csupán egyet. A legtöbb, 86 szavazatot kapta az angol, 27-et a német, 24-et a francia, 23-at a spanyol, 16-ot az orosz, 12-en a kínait, 7-en a japánt, 4-en az arab nyelvet tartják a jövő várományosának.

Kilenc kérdés alkotta a **nyelvi globalizáció** megítélését vizsgáló csoportot. Idegen nyelvek ismeretét az emberek közötti kommunikációban betöltött szerepe miatt nagyon fontosnak tartják. Erre 100 megkérdezettből 65 személy a legmagasabb értéket adta, az átlagos érték pedig 4,38 a 0-5-ig terjedő skálán. A nyelvtudás, mint más népek megértésének eszköze hasonlóan magas értéket, 4,24-es átlagot kapott. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy egyetlen személy értékelte 5-tel azt az állítást, miszerint egy nemzetközi kommunikációban elterjedt nyelv ismerete elegendő, igazságtartalmának átlagos értéke 2,08 volt, tehát összességében elmondhatjuk, hogy a válaszolók azt is fontosnak tartják, hogy legalább a jelentősebb nyelvek esetében ne közvetítő útján, hanem közvetlenül e nyelveken tudjanak kommunikálni, illetve eredeti forrásból ismerhessék meg ezen népek kultúráját is.

E témakörön belül külön kérdések vonatkoztak Európa sorsára. Azon állítást, hogy Európa a nyelvi egységesülés felé halad, 23 válaszoló 0 igazságtartalmúnak ítélte, a válaszok átlaga sem éri el 2-t (1,97). Ezzel szemben fontosnak tartják, hogy kontinensünk megőrizze nyelvi sokféleségét, 63-an a legmagasabb értékkel fejezték ki teljes egyetértésüket, a válaszok átlaga 3,7. Ennek megvalósíthatósága tekintetében hasonlóan optimistán nyilatkoztak.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a válaszolók attitűdje a nyelvi globalizációval kapcsolatban negatív. Európa nyelvi (s így kulturális) sokszínűségét viszont egyértelműen megőrzendő értéknek tartják.

5. Reprezentatív példa-e a BKÁE?

Milyen következtetéseket vonhatunk le a felmérés eredményeként?

- A nyelvtudás már belépéskor eléri a fejlesztési koncepcióban kimeneti célként megfogalmazott általános nyelvismereti szintet, mivel a rendkívül magas felvételi pontszámot e nélkül szinte lehetetlen elérni.
- A nyelvi preferenciáknál az első két nyelv esetében a hasznosság és a közoktatás nyújtotta lehetőségek a meghatározók, csekély az egyéni választás esélye, a nyelvek szóródása minimális.

- Az általánosan magas szintű nyelvismeret, a beszélt nyelvek száma az országos átlagból kiemelkedően jó nyelvi készséget feltételez.
- A nyelvtudással, nyelvtanulással és az interkulturális kommunikációval szembeni attitűd egyértelműen pozitív.
- Leendő magasan kvalifikált közgazdászok, társadalomtudományi, nemzetközi kapcsolatok és államigazgatási szakos hallgatók lévén várhatóan vezető szerepet töltenek majd be az európai integrációs folyamatban, uniós pozíciók várományosai.

Az ismeretek, készségek és jövendő feladatok ismeretében vajon elegendő-e a jelenleg biztosított és a fejlesztési koncepcióban elérendő célként megjelölt nyelvválaszték? Minőségi szempontból kielégítő-e csupán a szaknyelv oktatása? Összehasonlításképpen: az 1991/92-es tanévben 11 nyelvet tanítottak a Nyelvi Intézetben a nyelvoktatásban résztvevő közel 4500 hallgatónak; jelenlegi számuk 2000. Az országismeret, a civilizáció még tantárgy volt, ez a mai csökkentett órakeretbe már nem fér bele. Általános nyelvet (tehát nem szaknyelvet) jelenleg már csak térítés ellenében lehet tanulni.

Reprezentatív példa-e tehát a BKÁE ? Amennyiben a magyar felsőoktatás átlagát kellene reprezentálnia, semmiképpen. Reprezentatív példa azonban arra, hogy a magyar felsőoktatást differenciáltan kell megközelíteni. Arra, hogy ami az intézmények nagy számában elérendő cél, az más egyetemeken, főiskolákon sajátos helyzetükből, a képzés jellegéből fakadóan lehet kiindulópont.

6. A nyelvi nevelés szintjei és az értelmiségképzés dilemmái

A nyelvoktatás fejlesztési koncepciójának a felsőoktatás területén kitűzött céljai, jelesül, hogy a közoktatásból hozott nyelveket építi tovább, illetve szakmásítja, minimális programot fogalmaz meg a nyelvi választék terén éppúgy, mint az értelmiségképzés kérdésében. Az elmúlt évek tendenciája éppen a magyar felsőoktatásban korábban létezett nyelvi változatosság leépítésének irányában hat, és e spontán, a pénzügyi nehézségek elindította folyamatot a hivatalos fejlesztési koncepció most az oktatáspolitika rangjára emeli. Az egyes szakmák sajátosságait figyelmen kívül hagyva azonos nyelvtanulási keretek biztosítását írja elő a felsőoktatás egészére. A BKÁE példája azt mutatja, hogy az ún. kiemelten nyelvigényes szakmák nyelvi képzését meg kell különböztetni az általános nyelvi szintet megkívánó szakokétól. Előbbiek esetében a „többnyelvűséget" a szakmai képzés részének kell tekinteni, és biztosítani kell az ország nemzetközi kapcsolatait reprezentáló nyelvi választékot is.

A több nyelven beszélő magyar értelmiség képzésének, mint célnak értelmezéséhez pedig hozzásegíthet, ha röviden áttekintjük: mi is a nyelvi nevelés szerepe a közoktatásban illetve a felsőoktatásban?

- A **korai nyelvtanulás** nyitottá tesz más kultúrákkal szemben, érzékennyé a kultúraközi kommunikációra.
- Az értelmi nevelés terén segíti a másfajta fogalmi rendszer felismerését és elfogadását, rugalmassá tesz, kreativitásra nevel.

- Végül a nyelvtanulás megtanít tanulni, eszközt ad az egész életen át tartó tanulás megvalósításához.
- **A felsőoktatás** egyrészről a szakma és a nyelvek összekapcsolásával többnyelvű szakembereket képez.
- Nem csupán kommunikatív kompetenciát, hanem magas szintű nyelvi készséget és a célnyelvi kultúra megfelelő ismeretét feltételező kognitív nyelvi kompetenciát alakít ki, amelynek révén az értelmiségi elvont gondolati szinten is képessé válik az idegen nyelvű kommunikációra.
- Miként általában az értelmiségivé válás biológiai-szellemi érettségi feltételek miatt a felsőoktatásban eltöltött időszakra tehető, az ehhez szükséges idegen nyelvi háttér sem sajátítható el előbb.

Az **értelmiség** nem csupán szűk szakterületén kapcsolja be országát a nemzetközi kommunikációba, hanem – Candelier (1999) megfogalmazásával élve – „a helyi, a nemzeti és nemzetközi közösség erkölcsi, társadalmi és értelmi légkörének legfőbb formálója." Ha nyelvi képzését pusztán szaknyelv oktatására korlátozzuk, nem adjuk kezébe a kellő nyelvi eszközöket, hogy értelmiségi szerepét idegen nyelven maradéktalanul betöltse.

Irodalom

Candelier, Michel – Batley, Edward – Hermann-Brenecke, Gisella – Szépe György (1999): Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. In: Szépe György – Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Osiris, Budapest. 251-273.

Menus Borbála (2000): Tanuljunk nyelveket – másképpen! *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/7-8: 6–72.

Sík Endre (1999): *Tudás és tévtudás az idegennyelvtudásról*. TÁRKI – Monitoringfelmérés

Székhelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal – Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Budapest. 152.

Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* II/3: 3-16.

Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban. A FEFA idegen nyelvi programjának eredményei. Tervek és lehetőségek az idegen nyelvi képzés fejlesztésében. Budapest, 1999. 325.

Statisztikai tájékoztató: Felsőoktatás, 1983/84,1984/85, 1985/86, 1986/87, 1987/88, 1988/89, 1989/90, 1990/91, 1991/92, 1992/93, 1993/94, 1994/95, 1995/96, 1996/97, 1997/98, 1998/99.

GOLUBEVA IRINA
Veszprémi Egyetem

Spanglish és ami mögötte van

Előszó

Spanglish... Közel harminc éve létezik ez a szó. LaikusOK számára is érthető, hogy a spanyol és az angol nyelvek keverékéről van szó. De pontosan meghatározni ezt a nyelvi jelenséget és megállapítani a mögötte álló folyamatokat már elég komoly feladat.

Ha *spanglish*-ről van szó, akkor általában az Egyesült Államok spanyol anyanyelvű (hispán) lakosságára gondolnak. Ez csak részben igaz, mert az Internet spanyol anyanyelvű felhasználói közül szinte mindenki találkozik ezzel a nyelvi változattal. Nagyon elterjedtnek számít a popzenében: sok top-listás dalt *spanglish*-ül énekelnek. Mindennapi a *spanglish* használata a sajtóban (TV, rádió, reklám).

A spanyol nyelv 1492-ben került Amerikába a felfedezőknek köszönhetően. Ma a spanyol az angol nyelvvel versenyez a második világnyelv címére. Egyes adatok szerint már több ember beszél a világon spanyolul (332 millió), mint angolul (322 millió), és így az utóbbi csak a harmadik helyen van (http://www.sil.org/ethnologue/top100.html). De mégis az angol fog győzni és megváltoztatja a spanyol nyelvet?

Előreláthatóan, az USA hispán lakossága legnagyobb kisebbségi csoport lesz, és 2010-ben eléri a 13,8%-ot, 2050-ben 25%-ot (100 millió embert). Fontos megjegyezni, hogy a hispán lakosság száma gyorsabban növekszik, mint azoké, akik spanyolul is beszélnek. A származási országokban maradt családtagokkal való kapcsolattartás, gazdasági nyomás, növekvő népi öntudat, büszkeség a saját kultúrát illetően elég optimista prognózist jósolnak az USA-beli spanyol nyelvnek. Mérések alapján a hispán lakosság 60% előnyben részesíti a spanyol nyelvű hirdetéseket és reklámokat. (Ezt nem hagyta figyelmen kívül a reklámipar sem.) Los Angeles környékén a spanyolajkú lakosság eléri a 80%-ot, közülük 78% otthon spanyolul beszél. (http: // www.um.es / dilengua / HEMEROTECA98.html). Ezen belül nagyon nehéz meghatározni egy bizonyos dialektust, mert például a Kalifornia állambeli hispán lakosságnak 80%-a Mexikóból, más államokban a többség Kubából vagy Puerto Rico-ból származik. Az Egyesült Államokban beszélt *spanglish* sokszor pejoratív megnevezést kap: *Tex-mex* vagy *border lingo*.

Természetesen amióta Kolumbusz felfedezte Amerikát, a spanyol nyelv nagy változásokon ment keresztül. És mint minden más nyelv, a spanyol sem kerülte el az angol nyelv befolyását. A technológia fejlődésével, amikor 20–30 évvel ezelőtt megjelentek a háztartásokban a *videocasetes, radiocasetes, computadoras, mandos a distancia* és *antenas parabólicas*, nagy feladat hárult a fordítókra.

1995-ben egy Puerto Ricó-i származású egyetemista lány (Yolanda Rivas) diplomamunkájának eredményeként nyilvánosságra bocsátotta a saját maga által összeállított *ciberspanglish* szótárt vagy inkább szójegyzéket, ami nagy felháborodást keltett (http://www.actlab.utexas.edu/~seagull/spanglist.html)[1]. Azóta több ilyen jellegű glosszárium található a hálózaton.

A *spanglish* elterjedése és terjesztése ellen küzd a Spanyol Nyelv Észak-Amerikai Akadémiája (La Academia Norteamericana de la Lengua Espanola). A probléma gyökere: az angol nyelv elterjedése a tudományban, technikában, kultúrában, és ezen kívül az elamerikanizálódás.

1. Spanglish

1.1. A spanglish definíciója

Def: Spanglish – főleg a Puerto Ricó-iak és spanyolanyanyelvű amerikaiak által használt, az angol nyelv erős befolyása alatt álló spanyol nyelv (Moliner, 1998, Vol.2:199).

1.2. A spanglish fajtái

A *spanglish*-nek három fajtáját lehet megkülönböztetni:

1. „mindennapi" spanglish
2. „irodalmi" spanglish
3. „ciber" spanglish.

Az elsőt általában mindennapi kommunikációban használják. Pl. *marqueta* (⇐ ang. market, sp. mercado), *taipear* (⇐ ang. to type, sp. escribir a máquina), *parquear el carro* (⇐ ang. to park the car, sp. aparcar el coche), *el rufo del bildin* (⇐ ang. the roof of the building, sp. el techo del edificio), stb.

A második („irodalmi") *spanglish*-t lehet hallani a konferenciákon, olvasni a novellákban és szótárakban, látni a hirdetőtáblákon (pl. „Prepare su **income tax** aquí").

A „*ciberspanglish*", ahogy ezt a neve is tükrözi, az informatika világában terjed.

Öt évvel ezelőtt, Madridban – a Novell által szervezett Internet kongresszuson – külön témaként foglalkoztak a *spanglish*-sel. Ennek az a magyarázata, hogy a Novell volt az egyik leggyakrabban *spanglish*-t használó cég a kézikönyvek fordításában. Nagy feladat a szaknyelv kialakítása. Így a programgyártók egyetlen megoldást láttak a hispán világ informatikai szaknyelvének egyeztetésében: az angol terminusokat vagy azoknak a tükörfordítását használták.

2. ... és ami mögötte van

2. 1. Kik?

A *spanglish* főleg fiatalok körében fordul elő. Legelterjedtebb a használata az Egyesült Államokban élő spanyol, latin-amerikai származású kétnyelvűek között. (Aki nem tud angolul, annak a beszédében nem fordul elő sem az angol lexika, sem a szintakszis...) Érdekes, hogy a „legtisztább" spanyolt a legszegényebbek vagy legrosszabbul képzettek beszélik (Silva–Corvalán 1992). Sokan sznobizmusból használnak olyan szavakat, mint *esponsorizar*, *securitización* stb.

2.2. Hol és mikor?

Hol és mikor használják leggyakrabban a *spanglish*-t?

A *spangish*-t főleg szóbeli formában használják. Az előfordulását három csoportra lehet osztani:

1. Az első a **tudatos** használat, amikor a beszélő tisztában van azzal, hogy mi az angol, mi a spanyol és mi a spanglish. (A spanyol nyelv tisztaságát védők számára ez talán a legveszélyesebb fajta.) Például *vaquear*[ii] (ang. vacuum cleaning, sp. aspirar), *carpeta* (ang. carpit, sp. alfombra), *yarda*[iii] (ang. yard, sp. jardín), *groserías*[iv] (ang. groceries, sp. comestibles, provisiones).
2. A második csoportba azok az esetek tartoznak, amikor a beszélőt angol szavak használatára kényszerítik a beszédben felmerülő nehézségek, vagy egyes szakszavak nem találhatóak meg anyanyelvi lexikában, illetve azok nehezen, lassan hívhatók elő. Ehhez szükséges mindkét fél angol nyelv ismerete. Ezt a típust **kompenzálónak** nevezném. Például *disco* ***removible*** (sp. extraible), *el programa no* ***corre*** *bien* (⇐ ang. to run), *tomé un* ***shuttle*** *desde el hotel*, stb.
3. A harmadik csoportban **internetes** használatról van szó. Például *hacer un* ***exit*** (⇐ ang. exit, sp. salir). Feltételezhető, hogy inkább az Interneten keresztül terjed jobban a *Spanglish.*

2.3. Miért?

Egyes vélemények szerint a *Spanglish* elterjedése kizárólag a kommunikáció mechanizmusaival magyarázható. Amikor bizonytalanság van, vagy valami megakadályozza a kommunikációt két spanyolul beszélő, angolul tudó ember között, akkor mentőövként használják az angol szavakat (spanyolosítva)[v]. A kommunikációs aktus eléri a célját. Két nyelv szándékos keverése gyakran a szolidaritás jelzéseként fordul elő a kétnyelvűek beszédében (Wardhaugh 1995: 92-93). Ennek a példáit már korábban is regisztrálták (Labov 1971, Pfaff 1979).

Miért terjedt el a *Spanglish* az informatika világában? Miért nem akarnak *link* helyet *enlace*-t használni? Attól félnek, hogy túl „mindennapian" hangzik, és így egyszerűsíti a spanyol technikai zsargont? Miért kell ettől félni? Hiszen ugyanazt tették az amerikaiak, amikor olyan szavakat választottak, mint *mouse*, *folder*, stb. Vagy a spanyol nem tudása késztet arra, hogy *uplodear los files* mondjunk a *enviar los archivos* helyett?

3. A spanglish érdekessége a tudomány szempontjából

3.1. A spanglish és a nyelvészet

Sok nyelvész küzd a saját nyelve tisztaságáért, bár bizonyos kölcsönszavak, beleértve anglicizmusokat, elkerülhetetlenek. Mégis miért beszélnek *spanglish*-ről, és nem egyszerűen az anglicizmusokról[vi] a spanyol nyelvben? *Spanglish*-ben nem csak angolból átvett szavakat, kifejezéseket találunk, hanem szintaktikai struktúrákat: *te llamo para atrás* (I'll call you back), *en los sábados* stb. Egyes kutatók szerint megfigyelhető a TMA (tense-mood-aspect) egyszerűsítése (Siva–Corvalán 1994), mások szerint nem (Torres 1997).[vii]

A nyelvészek a spanyol nyelv megőrzésében egyetlen módot látnak, ha csak a „hasznos" neologizmusokat fogadják el. Teljesen megalapozottnak tartják, pl. olyan szó használatát, mint *brunch, detective, tanque*. Viszont nem tudnak megbékülni a fordítók az olyan szavak használatával, mint *uplodear, deletrear*[VIII], amit egyesek a megfelelő spanyol terminus technicus hiányával magyaráznak, miközben a fordítók már megtalálták a megoldást.

3.2. Spanglish és a lexikográfia

A probléma tárgyalását *lexikográfia* címszó alatt folytatnám.

Az 1.2. fejezetben említett kongresszus óta történtek változások a szaknyelv terén. A programgyártók próbálkoznak a spanyolra való fordítással, bár nem mindig sikeresen. Kiadásra kerülnek a szótárak, és velük egy időben kerülnek napvilágra a „ciber", vagy „computer" *spanglish* szótárai. A szerzők sokszor arra sem vesznek fáradtságot, hogy ellenőrizzék a szavakat. *Spanglish* szavak közé olyat is besorolnak, amit régóta használnak a spanyol nyelvben[IX], ráadásul nem is angolból, hanem francia nyelvből került oda. Az Interneten megjelent „szótárak" pontatlanok[X], nincsenek egységes betűzési szabályaik: valaki angol betűzés alapján írja le a szavakat, valaki spanyol kiejtés alapján. Pedig a lexikográfia mára kiváló eredményeket ért el a pontos, jó minőségű szótárak összeállításában.

Nemrég megjelent Ilan Stavans szótára. Stavans otthonosan mozog mindkét nyelvben: az angolban és a spanyolban. Sokat foglalkozott a latin-amerikai kultúrával és a latinok jövőjével az USA-ban. Tőle származik *The future es nuestro* kifejezés. A szótár hatezer Puerto Ricóban és az Egyesült Államokban beszélt *spanglish* szót tartalmaz.

3.3. Spanglish és a kétnyelvűség

A kétnyelvűség több definíciója létezik attól függően, hogy mennyire szigorú a meghatározás. (Bloomfield 1933, Haugen 1973, Diebolt 1961, Lengyel 1997 stb.) Megfigyelhető a tendencia a fogalom szűkebb értelmezésétől a tágabb felé: egyre kevésbé korlátozzák a kétnyelvűséget csak a kisgyermekkorra, egyre bővül a bilingvisceknek tekinthetők köre.

Sok immigráns gyerek pl. csak az állam nyelvén jártas mind a négy készséget illetően (beszédprodukálás, beszédértés, írás, olvasás). A szülők nyelvét csak orális formában ismeri (Lengyel 1997: 137).

A Penfield-féle elmélet a gyermeki agy plaszticitásával magyarázza a szókincs elsajátításának zökkenőmentességét és a kódváltás könnyedségét a felnőttével szemben.

Elképzelhető, hogy a *spanglish* kódváltási probléma. Még a kisgyermekkori kétnyelvűségnél, amikor mindkét nyelvben kialakulhatnak kiegyensúlyozott készségek, keveredés következhet be a lexikai szinten, azaz egy mondaton belül megjelenhetnek L1 és L2 -hez tartozó szavak, vagyis egy spanyol mondatban előfordulhat egy (vagy több) angol szó.

Szintén ezzel magyarázható kisebb grammatikai interferencia is. Ritkábbnak számít a fonetikai elemek felcserélése.[XI] Lengyel hangsúlyozza, hogy nem mindegyik esettanulmány szerint van keveredés (Lengyel 1997: 141).

3.4. A spanglish és a nyelvelsajátítás

A nyelvelsajátítás témakörben talán az egyik legizgalmasabb kérdés a második nyelv hatása az első nyelv fejlődésére. Egyes szerzők szerint a korai L2 tanulás megakadályozza az első nyelvi kompetencia kialakulását: pl. a gyerekek sokkal rosszabb eredményeket érnek el az írott anyanyelvben, mint azok, akik nem tanulnak második nyelvet (Macnamara 1966, Jakobovits 1970). Mások szerint az eredmények teljesen ellentétesek (Swain és Lapkin 1982). Ennek talán az a magyarázata, hogy a múlt század első felében negatív kép alakult ki a kétnyelvűségről a gyerekfejlődést illetően.

A L2 ⇒ L1 transzfer megfigyelhető azoknál, akik gyakran használnak másik nyelvet (L2). Különösen jellemző ez a fenomén (backward interference) immigráns beszédre, még abban az esetben is, ha rendszeres az anyanyelv használata.

3.5. A spanglish *és a szociolingvisztika*

Sok spanyolajkú újságíró nyíltan üdvözli, és a spanyol nyelv természetes fejlődési eredményének tartja a *spanglish* használatát.

Amerikában, miközben az angol nyelvű sajtó ragaszkodik a „standard English"-hez, ezzel magasra emelve a mércét, a spanyol nyelvű sajtó tömegesen és megalapozatlanul használ fölösleges tükörszavakat, ami hangsúlyozza az ott élő spanyol anyanyelvűek kulturális alárendeltségét. *Spanglish* az angol és a spanyol nyelvek érintkezésének az eredménye, ahol az utóbbi a kissebség nyelve.

A *spanglish* léte azt mutatja, hogy az Egyesült Államokban angol egynyelvűség uralkodik, és ez jelenti a presztízst. A megoldás a nyelvpolitika változtatása: a kéttannyelvű oktatás lehetőségének biztosítása, az idegennyelv-oktatási politika átdolgozása.

Lesz-e, lehet-e az Egyesült Államok kétnyelvű ország?

3.6. A spanglish és a nyelvpolitika

Ma a spanyol az angol után második nyelv az amerikai oktatásban, messze megelőzve az Európában oly népszerű francia és német nyelveket. Öt évvel ezelőtt az amerikai középiskolások 67 %-a tanult spanyolul, 23 %-a franciául, és 10 %-a németül (http://www.um.es/dilengua/HEMEROTEKA98.html). A spanyolt tanulók száma folyamatosan nő. A spanyol nyelv népszerűség politikailag, gazdaságilag, földrajzilag és demográfiailag magyarázható. Az Egyesült Államokban megfigyelhető a hispán népesség rohamos növekedése. Ezzel együtt nem egyértelmű a nyelvpolitika: az „English plus" mozgalom az „English only" mozgalommal szemben. Az első a más nyelveken való oktatást hirdeti. A második idea mellé álló angolszászok úgy érzik, hogy az első generációjú bevándorlók nem tanulnak angolul, és ezért megtesznek mindent, hogy „távol tartsák őket az anyanyelvüktől" (http://www.uta.fi/FAST/U38/SPAN/no-span.html).

Ha nyelvi problémák figyelmen kívül hagyhatóak, a politikai és a gazdasági tényezők mindig befolyásolják az oktatást. 1990 óta 1997-ig 65 %-kal növekedett a hispán lakosságnak a vásárlóereje (http://www.uta.fi/FAST/U38/SPAN/no-span.html). Bill Clinton kormánya 2000-re a következő célt tűzte ki: akinek a spanyol nyelv nem az anyanyelve, annak idegennyelvként meg kell tanulnia. 1998-ban az Egyesült Államok

és a Spanyolország aláírtak egy egyezményt. Ez az angol nyelv spanyolországi, valamint a spanyol nyelv USA-beli terjesztéséről szólt.

A spanyol nyelvre nézve ez elég optimista kilátás az Egyesült Államok oktatási rendszerében. A spanyol nyelv helye így megerősítést nyert az Egyesült Államok tantervében. Mindenképpen biztosítani kell a kéttannyelvű oktatást. Ellenkező esetben a spanyolnyelvi input csökkenése hátrányosan fogja befolyásolni az anyanyelv lexikai és kisebb mértékben nyelvtani szintjét. Ebből kifolyólag jelenik meg a kódkeverés mint a kommunikáció kreatív stratégiája. Ez kisebbségi komplexus beidegződéséhez vezethet.

Zárszó

Tantos millones de hombres hablaremos inglés?
Ya no hay nobles hidalgos ni bravos caballeros?
Callaremos ahora para llorar después?
Rubén Darío. (El Cisne)

Meg lehet érteni azokat a nyelvészeket, írókat, fordítókat, akik felháborodással figyelik a *spanglish* terjedését. Olyat is lehet hallani tőlük, hogy a *spanglish* a spanyol nyelv degradációja. Itt célszerű lenne megemlíteni Kontra Miklós szavait: „Ahhoz, hogy egy nyelv „tiszta" legyen, az kell, hogy e nyelvet beszélők sohase érintkezzenek semmilyen más néppel" (Kontra 1999: 17). Következik-e ebből, hogy nem kell „küzdeni" a kétnyelvűek beszédében, írásában előforduló „idegenszerűségek" ellen? Igen is, meg nem is (ibid, 18). Azonban letagadni a *spanglish*-t azt jelentené, hogy szemet hunyunk a már létező kultúrák, azok értékei felett, amelyek beidegződtek az amerikai társadalomba. A *spanglish* érdekes vizsgálati anyag azok számára, akik a nyelvek közti transzferrel, kétnyelvűséggel, szociolingvisztikával foglalkoznak. Fontos lenne, ha ezekkel a kérdésekkel foglalkozó nyelvészek összefognának, és előítélet nélkül írnák le a *spanglish* komplex jelenségét.

Irodalom

Bloomfield, L. (1933): *Language.* New York: Holt.
Diebolt, A. (1961): Incipient bilingualism. *Language*, 37: 97-112.
Gili Gaya, S. (1965): *La lengua materna.* Instituto de Cultura.
Haugen, E. (1973): Bilingualism, language contact, and immigrant languages in the United States: A research report 1956-70. *Current trends in Linguistics*, 10: 505-592.
Jakobovits, L. (1970): *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues.* Rowley MA: Newbury House.
Kontra, Miklós (1999): *Közérdekű nyelvészet.* Osiris, Budapest
Labov, W. (1971): The Notion of 'System' in Creol Studies. In: Hymes, D. H. (ed.) *Pidginization and Creolization of Languages.* Cambridge: CUP.
Lengyel Zsolt (1997): *Bevezetés a pszicholingvisztikába.* Veszprémi Egyetem,Veszprém.
Lorenzo, E. (1996): *Anglicismos hispánicos.* Madrid: Gredos.
Macnamara, J. (1966): *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
Magay, T. – Mentlné Láng, I. (1993): *Angliciznusok. Amerikaniznusok.* Budapest: Terra.
Moliner, María (1998): *Diccionario de uso del espanol: 2 vol. set.* Madrid: Gredos.
Pfaff, C. (1979): Costraints on Language Mixing. *Language*, 55: 291-318.

Seco, Manuel – Olimpia Andrés – Gabino Ramos (1999) *Diccionario del Espanol Actual: 2 vol. set.* Madrid: Aguilar.
Silva – Corvalán, C. (1992): *El espanol actual en Estados Unidos.* Junta de Castilla y León.
Silva – Corvalán, C. (1994): *Language contact and change: Spanish in Los Angeles.* Oxford: Clarendon Press.
Swain, M. – Lapkin, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case-Study.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
Torres, L. (1997): *Puerto Rican discourse: A sociolinguistic study.* (Everyday communication: Case studies of behavior in context.) Mahwah, NJ: Erlbaum.
Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika.* Budapest: Osiris-Századvég.
http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/europeanlanguages.html
http://www.actlab.utexas.edu/~seagull/spanglist.html
http://www.sil.org/ethnologue/top100.html
http://www.um.es/dilengua/HEMEROTECA98.html
http://www.uta.fi/FAST/U38/SPAN/no-span.html

Jegyzetek

[i] Ahogy ezt a web cím is mutatja, a lány a Texasi Egyetemen írta a dolgozatát.
[ii] A szó megtalálható a spanyol szótárban, de más jelentéssel (Moliner, Vol.2: p.1356).
[iii] A szó megtalálható a spanyol szótárban, de más jelentéssel (Moliner, Vol.2: p.1437).
[iv] A szó megtalálható a spanyol szótárban, de más jelentéssel (Moliner, Vol.1: p.1423).
[v] Amikor angol szavakat vesznek át a spanyol beszédbe, a kiejtéssel aligha törődnek. Pl. *„upload"* spanyolul hasonlóan hangzik, mint *„aploud"*. Később csak találgatni lehet, mit is jelent a következő mondat: *„Estoy uplodeando"* ("I am uploading").
[vi] Itt *„angliczmus"*-on más nyelvben használt angol szót vagy kifejezést értünk, és nem angol nyelvben használt idiómákat, kollokációkat, frazeológiai szókapcsolatokat, mint amilyen jelentésben ez a más szerzőknél megtalálható (pl. Magay és Mentlné).
[vii] A vizsgálatok eredményei eltérőek, mert más populációval és más feladatokkal dolgoztak.
[viii] A szó megtalálható a spanyol szótárban, de más jelentéssel (Moliner, Vol.1: p.883).
[ix] Lásd María Moliner, Manuel Seco, Emilio Lorenzo szótárait.
[x] Egy fogalomra két különböző *spanglish* szót lehet találni: *„vacumar"* és *„vaquear"* ('porszívózni').
[xi] Megfigyelték, hogy angol anyanyelvű gyerekek, akik spanyolul nem tudtak valamilyen szót, próbálták azt egy „spanyolul" kiejtett angol szóval helyettesíteni.

MALKOVITS ZSUZSANNA
Budapest

A magyarországi börtönszleng mai helyzete

A csoportnyelvek legrégebbi, legismertebb változata kutatásom tárgya, hiszen az ún. tolvajnyelv egyidős a tolvajszakmával. Máig él az emberekben egyfajta ellenérzés, amikor a bűnözők nyelve kerül szóba, még a szakirodalomban is találunk utalásokat arra vonatkozólag, hogy egyfajta alacsonyabb rendű jelrendszerrel van dolgunk. Való igaz, hogy a kifejezések között bőven akad vulgáris, obszcén kifejezés, ami bizonyos mértékig vadságot kölcsönöz a nyelvnek, megbotránkoztatást vált ki az emberekből – de egyrészt ez is a célja, másrészt a széleskörű kutatások azt igazolják, hogy a szleng nincs negatív hatással a nyelvi és társadalmi értékekre, sőt, különleges színfoltja a nyelvnek.

Minden társadalom osztályok, rétegek, csoportok halmazából áll, amelyek rendelkeznek saját nyelvhasználattal. A különböző csoportnyelvek meghatározása esetenként bonyolult feladat, mivel a nyelv egy dinamikus, nyitott rendszer, változását pedig a nyelv társadalom és szerepfüggősége biztosítja, hiszen a nyelvet maga a társadalom alakítja, a társadalmat alkotó emberek pedig többféle stílusban beszélnek.

A hazai szakirodalomban a modern szlengkutatás az utóbbi húsz év terméke, maga a magyar műszó is Péter Mihály (1980/1999) írásához kapcsolódik. A szleng azonban nem csupán szociolingvisztikai kategória, hanem lexikológiai, stilisztikai, szociológiai, pedagógiai fogalom, amely a kultúra és a nyelvművelés területét is érinti. Mondhatjuk azt is, hogy ahány szlengkutató, annyi definíció.

Jelen írás szempontjából elsősorban a szociolingvisztikai nézőpont kerül előtérbe: a szleng használói, a beszélőközösség felől való megközelítése (nyitott és zárt csoportok). Nyilvánvaló, hogy zárt beszélőközösségről van szó – ahova annak tagjai saját akaratukon kívül kerültek –, ráadásul igazi kiscsoportról, hiszen a börtönszleng elsődleges élettere a zárka, s a magyarországi börtönökben 1–30 fős zárkák vannak, ami igazi táptalaj a szleng kialakulásához és működéséhez.

A hétköznapi beszédhelyzetben a számukra természetes nyelvet, saját szlengjüket használják, csak akkor történik kódváltás és térnek át a hivatalos stílusra, ha kívülállókkal kerülnek kapcsolatba (őrök, nevelők, előadók, oktatók, papok). Érdekes az őrök nyelvi helyzete, akiknek többsége ismeri a szlenget, érti, ritkán használja is: viszont hiányzik a rabok stílusát jellemző érzelmi töltés, nem éreznek szolidaritást az elítéltekkel, pedig a börtönszleng egyik sajátossága pontosan az összetartozás, a kirekesztettség érzésének, hangulatának nyelvben való megjelenítése.

Kialakulásának oka elsősorban a nem beavatottak kizárása (bűncselekmény, szakmai tevékenység titokban tartása, társak megnevezése, kapcsolattartás a környezettel), de mivel manapság a börtön szabályrendszere sokkal kötetlenebb, így nem feltétlenül e célból használják ezt a nyelvet. Sokkal inkább beszélhetünk a kényszer hatásáról, amikor az újonc a beilleszkedést, saját maga elfogadását gyorsítja a börtönben

használatos nyelv elsajátításával, illetve az öröklődés, a hagyomány játszik a börtönszleng elterjedésében meghatározó szerepet, hiszen egy idő után a frissen elítéltre egyszerűen ráragadnak a sajátos kifejezések.

Végül meg kell említeni a divat szerepét: manapság az ilyen stílusú beszéd vagányságot, „nagyfiúságot" is jelöl (hiszen ezt látjuk a filmekből is), gondoljunk csak a szervezett alvilág bandáira, vagy a budapesti VIII. kerületi utcák nyelvére.

A titoktartás nem teszi lehetővé a bonyolult nyelvi formákat, hiszen cél az információ minél gyorsabb és egyértelmű átadása, ezért viszonylag könnyen elsajátítható.

A börtönszleng kedveli a szinonimákat: abban az esetben, ha a kifejezés a nem beavatott hallgató előtt már ismert, vagy a beszélgetőpartner számára még ismeretlen, akkor azonnal helyettesíteni kell egy másik szóval. Így viszonylag fogalmat nevez újra, de azokra sokféle kifejezést alkot: ez a szókincs gyors keletkezését és megszűnését eredményezi, illetve feltételezi. A börtönszleng terjedése során elveszíti eredeti funkcióját (titoktartás, összetartozás, meghökkentés, a közösségre kényszerített szabályok ellen való tiltakozás), emocionális töltését, miközben fokozatosan beépül a bázisnyelvbe vagy megszűnik.

Két fajtája különíthető el: a néma és a beszélt változat. Az előbbihez tartozik a falfelirat, falkopogtatás, fütyülés, ima, köhögés és a rabábécé: a felsoroltak közül ma már csak ez utóbbi használatos, ez is egyre ritkábban. Jelentősége még akkor van, ha olyan társ előtt folyik a beszélgetés, aki ismeri a börtönszlenget, viszont éppen nem látja a kézmutogatást, illetve az előzetes letartóztatásban lévők számára, hiszen a jogerős ítéletig a bűntársak nem találkozhatnak a börtönben, de a séta alkalmával, vagy az ablakon keresztül fontos információcsere folyhat. Régen ez a jelrendszer a szerelmesek nyelve is volt, mivel főleg a férfiak és nők használták (ha egy intézményben voltak, akkor teljesen elkülönítve, általában más épületszárnyban, így jól láthatták egymás ablakát).

A börtönnyelv beszélt változata ma már színesebb kutatási terület, mivel három típusa is van: a madárnyelv, a cigány–magyar kevert nyelv és a szleng szó- és kifejezéskészlet.

A szlengnek nincsen önálló nyelvtana, csupán bizonyos nyelvtani sajátosságai, amelyek a következő típusokat is jellemzik.

A madárnyelv sokunk számára lehet részben ismert, mivel a gyereknyelvben is fellelhető, amikor a már meglévő kifejezéseket szótagkód segítségével módosítják (*Tuvudsz ivigy beveszévélnivi?*). Ezt a formát régen gyakran használták, természetesen a szótagkód gyakori változtatásával (asztal: *idasztidal*, simon: *sidmidon* 'nincs'). Ma már csak kevesen ismerik, és inkább szórakozásból használják, az igazán profik a szlengszavakat is kombinálják vele.

Az ún. „kevert" nyelv tudatos használata ma már szintén kihalófélben van (lazább börtönviszonyok), néhány elemét – elsősorban a cigányok – ma is használják. Ez nem más, mint a magyar és a cigány nyelv nyelvtanának és szókincsének a keveredése, azaz

pl. magyar szótőhöz cigány toldalék kerül, vagy fordítva (*megmurdel* – 'meghal', *szlovelek* – 'alszom', *megkerálom* – 'megcsinálom' stb.).

A börtönszleng harmadik változata maga a szókincs és kifejezéskészlet: ez használatos ma is, minden elítélt ismeri, a mai szlengkutatás is inkább erre irányul, hiszen a gyűjtés végső eredményeként a szavak szótárba szedhetők.

Mielőtt azonban a szókincs vizsgálatára rátérek, röviden szólni kell magáról az elnevezésről.

A nyelvtudományban eddig jórészt az *argó, tolvajnyelv*, esetleg *börtönnyelv* volt ismeretes (bár jelölték már *link hadova, nyalavi nyelv, jasznyelv, sittes nyelv, hebre* kifejezésekkel is), a *börtönszleng* elnevezés a modern szlengkutatás eredménye: a szlenget magasabb kategóriába sorolja. Az argó és a tolvajnyelv főleg verbális jelrendszerre épült, továbbá inkább jelenti a bűnözők és letartóztatottak nyelvét egyaránt. A börtönnyelv és a börtönszleng az argóból indul ki, de több annál: verbális és nem verbális jelrendszerből áll, a *börtönnyelv* kifejezés viszont megint nem találó, hiszen a *nyelv* szó egy nyelvi normát vagy normacsoportot jelöl, a börtönben használt jelrendszer pedig annak egy csoportja. A *börtönszleng* szó tehát a helyes és a mai szakirodalom által is elfogadott műszó.

Véleményem szerint börtönszleng az a köznyelvvel párhuzamosan létező, annak szókincséből és grammatikájából táplálkozó, erős érzelmi telítettségű csoportnyelv, amelynek keletkezésében elsősorban a titoktartás játszik fontos szerepet, érvényességét pedig a börtönélet hagyományai biztosítják.

A szókincs gyűjtését kérdőíves módszerrel végeztem, az adatközlők kiválasztásánál nem törekedtem a reprezentatív mintára, hanem a nevelők segítségét kérve mindenkivel kitölttettem, aki képes volt rá (a többoldalas kérdőív témakörök szerint kérdez rá a kifejezésekre, mindenhol helyet hagyva a véleménykifejtésre, magyarázatra).

Az írásbeli kutatást a szóbeli követte, ahol már egy több szempontból is válogatott társasággal folytattam beszélgetést. A cél az volt – illetve még ma is az, hiszen a kutatás még gyerekcipőben jár –, hogy az adatközlők többsége legyen többszörösen visszatérő, lehetőleg sok börtönt megjárt elítélt, emellett módom legyen a különböző bűncselekményeket elkövetett rabokkal beszélni – feltételezve a börtönszlengen belül kialakult szakmai nyelvek kialakulását –, továbbá adatközlőim között legyen öreg, fiatal, értelmiségi és írástudatlan is.

A szóbeli gyűjtések alkalmával sokan alig – vagy egyáltalán nem – nyilatkoztak, viszont gyakran egy óra hosszat is igénybe vesz, hogy a társalgás eredményre vezessen, ám pontosan ezek a beszélgetések hozzák a megfelelő eredményt, hiszen a kérdésekre hosszan válaszolva, az őket ért sérelmeket, bűncselekményeket felvázolva kerülnek napvilágra az igazi, gyakran használt szlengszavak. Ezen kívül sokan írnak maguk is listát azokról az általuk ismert és használt kifejezésekről, amelyekre esetleg a kérdőív nem kérdezett rá, ezzel is segítve az összeírást.

Az általam gyűjtött adatállomány még feldolgozás alatt áll, ezért csak a főbb vizsgálati támpontokat áll módomban az alábbiakban bemutatni. A börtönszleng szókincse több szempont alapján vizsgálható:

1. **Eredete** szerinti csoportosítás eredményeként beszélünk belső keletkezésű és más nyelvből átvett szavakról. Az előbbi esetében a keletkezés módszereinek megnevezése, az utóbbinál az eredeti nyelvből való kimutathatóság bizonyítása a feladat, aminek bemutatására egyrészt a terjedelem korlátoltságára hivatkozva nem térek ki, másrészt az átvett szavak eredetének megállapítása – mivel nagy nehézséget okoz – még várat magára.

2. A szavak előfordulásának **gyakorisága** szerint leggyakrabban a bűncselekményekre, az ahhoz szükséges felszerelésekre és kapcsolatokra utaló szavak fordulnak elő, majd ezt követik a börtönélet kifejezései, a társak megnevezése, végül a szórakozást kifejező és kulturális tevékenységhez köthető szavak.

3. **Használói** szerint azt mondhatjuk, hogy szinte minden elítélt használja a börtönszlenget, bár ma már kissé kopott a használata. Természetesen ma is jelen van, de az igazi „élő szótárok" a visszaeső, öreg rabok, illetve a cellában vezető funkciót betöltő *álmenők*. Néha az őrök is használják a szlengszavakat a rabokkal való kommunikáció során, a fiatalabbak csak egy-egy kifejezést tudnak (bár ennél jóval többet értenek), az idősebb őrök nyilván nagyobb szókinccsel rendelkeznek. Ritkán ugyan, de a nevelőknél is előfordul, hogy bizonyos esetekben egyszerűbbnek látszik a szlengszó használata, legfőképpen azért, mert az adott jelenségre nincs köznyelvi kifejezés (*keráló* – börtönben készített vízforraló, *dobi* – saját maguk által előállított, kábító hatású főzet).

4. **Témakörök** szerint kapjuk a legérdekesebb osztályozást, hiszen a nyelvhasználat a börtönélet, a bűnözők életstílusát érdekes szókinccsel tárja elénk. Nem szerencsés adattár nélkül egy szlengtípusról sem beszélni, de a jelen írás feladata csupán a börtönszleng mai helyzetének vázlatos bemutatása, így adattár hiányában a következő osztályozáshoz egy-egy példát is mellékelek. Az alábbi témakörök szerint csoportosíthatjuk tehát a szavakat:

- bűncselekmény (bűncselekmény – *balhé, srenk, húzás, műtét, fogás*; tolvaj – *srenkes, markec, nyúlós*; zsebtolvaj – *markec, pengés, metsző*; autótolvaj – *verdás*, gyilkos – *kaszás*; megüt, leüt – *lenulláz, kázik, lecsavar, elmáráz, taglóz*; lebukik – *trére ment, bezuhant, bukovári, zamek*; öngyilkosság – *húzás, nyelés, kasza, benyel, falcol, kamikáze, műtét*)
- ítélet, az eljárás során észlelt és az intézményen belüli szabályok, börtöndolgozók (szökés – *repül, tiplizik, hajlakkot vesz, kizuhan, dobbant*; amnesztia – *amo*; életfogytiglan – *fekvő nyolcas*; őr – *smasszer, hosszúpuska*; börtönorvos – *hentes, mengele, szikés*)
- börtönben használatos tárgyak (vízforraló – *keráló*; szék – *stoki*; ágy – *doberdó*)
- származás (cigány – *dzsipszi, kokeró, néger, teknős, kokszos, csoki*; magyar – *sápadtarc, kékvér*)
- a börtön helyiségei (folyosó – *trepni, sétáló utca, placc*; udvar – *karám, placc*; börtön – *kaloda, robija, kóter, sitkó*; parancsnoki szoba – *gyóntató*, WC – *budi, révás, zsuzsi*; fogda – *kaptár, kutrica, fácános, pandavec*)
- ruházat (sapka – *bré*, cipő – *suri, bakelló*; rabruha – *mákos, varjú, simlis*)

- étkezés (étkezés – *burbolás, silózás, abrak, burok*; ivás – *gurítás, piesz, targyi*; rossz ennivaló – *hurka, link*)
- munka (munka – *gálya, robot, bánya, robija*; munkahelyre szállító autó – *lambadaautó*; börtönbeli munkabér – *nyugdíj, szociális segély, gyes*)
- szabadidő eltöltése, kultúra (könyv – *biblia*; kivásárol – *spejz*, crősít – *gyúr, bukfencel*; dohányzik – *spanglizik*; levelezés – *filó*; bódító ital – *narkó, dobi, csopa, feketeleves, danos*)
- számok (1 – *rupó*; 2 – *bélás*; 20 – *bis*; 1.000.000 – *rugó, guriga*)
- szexualitás, nemi hovatartozás, testrészek (homoszexuális – *köcsög, ratyi, csíra, radiátor, meleg, Szamantha, Pamela, Eszmeralda*; fül – *kagyló, radar*; szem – *jakó, sasi, kukker*)
- társak megnevezése (újoncok – *kopasz, újhús, cubi, zöld, ketdő*; szabaduló – *diplomás, poter előtti*) szleng-ragadványnevek (*Abroncs, Hosszúpuska, Répa, Vipera, Kobra, Keoma, Herkules, Vándor*)

Az imént felsorolt osztályozásokat szándékosan nem részleteztem, ugyanis bármelyik csoportosítás külön dolgozat tárgyát képezhetné.

Felvetődik a kérdés, hogy elkülöníthetők-e a szlengszavak szakmák szerint is; feltétlenül, de nincs akkora elhatárolás, mint azt a korábbi tanulmányokban olvashatjuk, inkább a divatszakmák rendelkeznek elenyésző számú szakkifejezéssel, így az autótolvajok, prostituáltak és futtatóik, illetve a tolvajok. Ez a bizonyos szakszleng azonban a börtönszleng mellett az alvilág nyelvezetének kérdéskörébe is tartozik.

Dolgozatom végén hangsúlyozni szeretném, hogy miért is érdemleges kutatási terület a bemutatott téma: egyrészt a példák is jól mutatják, milyen sok eleme beépült a közszlengbe, illetve az elítéltek szabadulásuk után magukkal hozhatják a kifejezéseket a civil világba, tehát a hétköznapi nyelvhasználatban bármikor találkozhatunk velük; másrészt mivel a keletkezési és pusztulási intenzitásuk erős, a szókincs összetétele mindig változik. A börtönszleng szókincsének gyűjtését és megfejtését a kriminalisztika is élteti, hiszen sok esetben ad segítséget a nyomozás során.

Végül fontos megemlíteni, hogy a kutatómunka igazolta azt a feltevést, miszerint még ma is él a börtönszleng, de változott a használat oka, illetve igen nagymértékben kopik a használat és az adatállomány is, ami a börtönviszonyok változásának az eredménye, ezért távolabbi feladatom a börtönszleng országos szintű gyűjtésének és az adatok feldolgozásának a befejezése, illetve a szótárkészítési munkálatok támogatása.

Irodalom

Andersson, Lars-Gunnar – Trudgill, Peter (1999): A szleng. In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 247-261.

Bárczi Géza (1958): *A magyar szókincs eredete*. Budapest. 123-142.

Jelisztratov, Vlagyimir (1999): Szleng és kultúra. In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen.

Jelisztratov, Vlagyimir (1999): A szleng mint passzioilália. In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 157-162.

Jespersen, Otto (1999): A szleng. In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 203-213.

Kis Tamás (1992): *Bakaduma* (A mai katonai szleng szótára). Budapest
Kis Tamás (1997): Szempontok és adalékok a magyar szleng kutatásához. In: Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*. Debrecen. 234-294.
Kis Tamás (1998): Őstolvajnyelv (A titkosnyelvek kialakulása és a simándiak koldusnyelve). *Börtönügyi Szemle* 17/3: 115-21.
Kiss Károly (1963): A mai magyar tolvajnyelv. *Kriminalisztikai Sorozat* 18. Budapest
Kövecses Zoltán (1997): Az amerikai szleng. In: Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*. Debrecen. 7-39.
Odalos, Pavol (1999): Mi a szociolektus és mi a szleng? In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 41-50.
Partridge, Eric (1999): Szleng. In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 213-219.
Péter Mihály (1999): „Húsz év múlva". In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 25-39.
Péter Mihály (1999): Szleng és költői nyelvhasználat. In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 13-25.
Reves, Haviland Ferguson (1999): Mi a szleng? In: Kis Tamás (szerk.): *Mi a szleng?* Debrecen. 197-203.
Rostás-Farkas György – Karsai Ervin (1991): *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
Rostás-Farkas György – Karsai Ervin (1992): *A cigányok története*. Budapest
Szabó Edina (1998): Belső szókincs – A mai magyar börtönszleng. *Börtönügyi Szemle* 17/2: 32-45.
Szilágyi N. Sándor (1999): A csoportjellegű szövegek. In: Kis Tamás (szerk.). *Mi a szleng?* Debrecen. 9-13.
Szűts László (1988): A mai magyar tolvajnyelv szókincsének néhány sajátosságáról. In: Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. Budapest
Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest

OLÁH ÖRSI TIBOR
Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium, Budapest

Kommunikációs tér – nyelvi deficit
(A nyelvi hátrány ma: a kérdések lehetséges felvázolása)

Nyelv és gondolkodás, társadalom és nyelv kapcsolatrendszerében való ismereteink ma már széles területen mozognak, mégsem látjuk sokkal világosabban család – szerep – nyelvi kommunikáció kapcsolatát, kapcsolatrendszerét. A kapcsolatrendszer jelen esetben olyan széles spektrumot jelent, mely számos diszciplína találkozási pontján helyezkedik el. Mintha sötétben tapogatóznánk, mintha nem lennénk képesek megtalálni azon tájékozódási pontokat, amelyekkel lehetőségünk adódna átlátni a problémát.

Számos dolgozat, vizsgálat, mérés foglalkozott a nyelv és gondolkodás témán belül az iskolai teljesítmények, a norma és normatudat, az iskolai problémák sokféleségével.[1] A megközelítések azonban csak a vizsgálati hipotézisek síkján hoztak eredményt, a teljes keretből egy részt kiemelve, mivel a problémáknak csupán szegmensét, az elérendő célnak mindössze bemutatás szintű epizódját érték el. A vizsgálatokat pedagógiai szempontok vezérelték, más tudományterületet nem vagy csak részlegesen érintettek. Az utolsó vizsgálatok, amelyek az iskolai teljesítmény átfogóbb, szociológiai, pszichológiai megközelítésével foglalkoztak, 20–30 évvel ezelőttiek (Pap 1982; Pap–Pléh 1972; Réger 1987).[2]

Jelen írásban ezen a területen próbáltam körülhatárolni az oktatás szintjén található különbségeket, az iskolai teljesítmény szociológiai, a szociológiai mérések nyelvtudományi (általános és alkalmazott nyelvészeti), illetve interdiszciplináris felhasználását, feldolgozását. A probléma eddigi legteljesebb leírásai az 1960 és 1975 közötti szociolingvisztikai vizsgálatok, amelyeknek azután már a kritikai elemzése is elkészült (Pap 1982: 75-86). Egyre inkább bebizonyosodott azonban, hogy habár mindvégig nyelvészet és társadalom – tudományterületileg szociológia – vonalának kereszteződésében elhelyezkedő problémáról van szó, s a vizsgálatokat az angliai mérések mintájára társadalmi nyelvészeti alapokon készítették, mégis azt kell mondani, hogy az eredmények elsősorban szociológiai természetűek voltak.[3] Az empirikus mérések másik csoportja pedagógiai indíttatású és ennek megfelelő eredményeket hozó vizsgálatok voltak. Mindenki tisztában van vele, hogy az oktatásban beszélnünk kell hátrányos helyzetről, de ez a terminus az utóbbi időben több országban már egészen mást jelent, nem elsősorban a társadalmi megoszlással kapcsolatos. Az Egyesült Államokban például a legutolsó mérések arra vonatkoztak, vajon mit tekintenek a szülők problémának az iskolában, esetlegesen miért nem megy a gyerekeknek a tanulás.

Mennyire elégedettek az Egyesült Államokban az iskolákkal? Az amerikai felnőttek általában elégedetlenek az Egyesült Államok oktatásával, az iskoláskorú gyerekek szülei azonban elégedettek gyermekük iskolájával. Az amerikaiak többsége elégedetlen az Egyesült Államok K-12 oktatásának minőségével.[4] Azok a szülők azonban, akiknek van iskolás gyermekük, általában elégedettek gyermekük iskolájával. A Gallup kutatásából[5] az is kiderül, hogy összességében is, és az iskoláskorú gyermekek szülei körében is nőtt azoknak a száma, akik nem elégedettek az oktatás minőségével.

Az oktatásban meghatározóbb a környezet, mint a gyerek természete. Mi a legfontosabb annak meghatározásában, hogy mennyire képzett az érettségiző diák? Három válaszlehetőség megadásakor a válaszadók véleménye az alábbiak szerint oszlott meg: tíz amerikaiból kb. négy (38 %) véli úgy, hogy a családi háttér és a környezet, melyben a diák felnő, a legfontosabb tényezők, melyek meghatározzák, hogy mennyire lesz képzett érettségizős korára. Nagyjából ugyanennyien (37 %) gondolják úgy, hogy a diák tanárainak és iskoláinak minősége a meghatározó. A diák veleszületett intelligenciája a válaszadóknak mindössze 4 %-a szerint a legmeghatározóbb tényező a képzettségben.

Több vizsgálatot is elemezhettem volna; hogy mégis ennek a felmérésnek az eredményeit mutattam be nagy vonalakban, annak oka csupán az, hogy nem kívántam példaértékűnek tekinteni egyetlen vizsgálatot sem. Az oktatáselméleti vagy szociológiai felmérések nagy százalékában fontos szerepet játszik a családi háttér, az oktatás és a személyiség kapcsolatának számos vetülete.

A vizsgálatok csupán részeredményeket hoznak, csak bemutatnak, elemeznek. Habár megváltoztak a körülmények, a társadalom óriási változásokon ment keresztül, s a politika is mást jelent most, mint régen, mégis azt kell mondanunk, hogy az oktatásban jelen lévő nyelvi hátrány leírásához nem jutottunk sokkal előbbre, mint az 1960–70-es évek vizsgálatai, amelyeknek eredményeit vagy elvetették – akár politikai szempontból (Oláh Örsi 2001) – vagy felülbírálták, illetve egy nyelvfejlesztő rendszert köré építve alkalmazták, mint az Egyesült Államokban.[6] A jelenséget és körülményeit írták le tehát – és nem az okokat.

Pléh Csaba szerint a nyelvhasználat nem a gondolkodásra, hanem az absztrakció hiányára, a használati szokásokra hat vissza. A hátrány tehát az, ha az egyén tisztán „földhözragadtan szeretné tudni, miről is van szó, de az bizonyosan nem nyelvi hátrány" (Pléh – Somlai 1998). Itt tehát inkább szociológiai viszonyulással van dolgunk.

A nyelvfüggőség, a nyelvhez való viszony egyértelműen nagyon fontos kérdés: a nyelv és a család kapcsolata a kitüntetett területe a nyelvi hátrány kutatásának, ebben kell keresnünk a megoldást. Annak eldöntését azonban, hogy a nyelvi hátrány tanulmányozására a nyelv – család – társadalom kontextusban mely vizsgálati, gondolkodási út lenne a legjobb, megelőzheti egy olyan szabad interdiszciplináris asszociációsor, amely elsősorban nem tudományos értékénél fogva, hanem a kérdések lehetséges felvázolásával válhat fontossá.

Az utóbbi években Magyarországon a nyelvi hátránnyal kapcsolatos vizsgálatok, elemzések három témakörben folytak:

1. a magyarországi kisebbség, elsősorban a cigányság nyelvi hátrányáról, a cigány gyermekek iskolai teljesítményéről (Vámos 1999, Forray 1998);
2. a hazánkban tanuló külföldiek nyelvi problémáiról, az interferenciáról;
3. az iskolai teljesítmények megközelítése oktatáselméleti és szociokulturális szempontból, elsősorban a településtípusok, valamint a státusz-diszkrepancia oldaláról.[7]

A „nyelvi hátrány" terminus változáson ment keresztül: olyan szinteket vizsgál, amelyek egy egésznek csupán részterületei. A leírások romológiai, szociológiai, oktatáselméleti szempontúak, a nyelvtudományt szinte minden esetben figyelmen kívül hagyják. A probléma abban mutatkozhat, hogy a nyelvtudomány háttérbe szorult abban, ami valójában saját vagy a szociológiával közös vizsgálati területe lenne. Itt ugyanoda

érkeztünk el, ahonnan megpróbáltunk kiindulni: az 1960–70-es évekbeli felmérésekig. Teljes mértékben nyilvánvaló, hogy ha a jelenlegi nyelvi hátrányt akarjuk megismerni, nem elégséges megismételni azon empirikus vizsgálatokat, amelyeket abban az időben, egészen más hipotézisek, másféle politikai, társadalom-feltárási szempontok alapján készítettek. A körülöttünk történő változások szinte kötelezővé teszik a jelenlegi országon belüli nyelvi helyzet e vetületének vizsgálatait. Felmerül a kérdés, vajon jelenünkben, gyorsan változó világunkban képesek vagyunk-e felvázolni egy olyan helyzetet, amely a társadalommal együtt változik. Ha abból indulunk ki, hogy milyen területeit vizsgálják a nyelvi hátránynak, akkor ebben a megközelítésben önmaga adja a gondolatot, hogy van-e olyan vizsgálati keret, amely ezeket egyesítené, hiszen ugyanúgy a nyelvről, annak helyzeti formáiról kell beszélnünk.

A konkrétabb vizsgálat pedig méréseket kíván több szempontból:

- a nyelvi hátrányról ugyanúgy beszélhetünk a társadalom/etnikum-nyelvhasználat minden területén;
- melyik diszciplína veszi át a domináns helyet a vizsgálat leírásában;
- a nyelvtudomány jelen állapotában, eszköztárával képes-e kivívni ezt a helyet;
- társadalom és nyelv változásai hogyan alakulnak jelen világunkban;
- a társadalmi nyelvészetben a diakrón és a szinkrón változások milyen mértékű helyzeti dominanciája figyelhető meg jelen vizsgálati szempontból.

A felmerült gondolatok a megismerés Whorf-féle formájától – a kommunikáció minőségén, a nyelvhasználat körének koncentrálódásán, a nyelvhez való pozitívabb viszony megváltozása kérdésének lehetőségén[8] át – az iskola feladatainak[9] vagy éppen az olvasásmegértésnek, a szövegértésnek az iskolai pályafutást, önbizalmat befolyásoló tényezőig hat.[10]

Az esetlegesen felmerülő kérdésekből, témakörökből láthatóvá válik, hogy azok számos tudományterületről származnak. A szociológiai kérdéspontok közül több arra vonatkozik, vajon megállapíthatunk-e társadalmunkban és világunkban a társadalmi rétegek és tagjai között egyértelmű különbségeket. Lehet-e olyan összefüggést alkotni nyelv és társadalom között, mely egyértelműen rámutathat a társadalom rétegeire és az azokból kikerülő tanulók nyelvi, kommunikációs tulajdonságaira? Nem kívánom a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítését magyarázni, mégis felmerül a kérdés, mi az, ami a különbségek forrása:

1. nyelvi kommunikáció (családszerkezet, iskolai teljesítmény stb.);
2. ismeretszint (esélyegyenlőség, iskola stb.).

Az egyik inkább a szociológia és a nyelvészet területére, a másik a szociológia és a társadalompolitika területére esik.

Vajon tényleg a nyelvi kommunikációnak van a legnagyobb szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében, ahogy ez az 1950-es évek végétől kísért a szociológia diszciplínájának egén, kiterjedve és megválaszolatlanul hagyva a szociolingvisztikában? Egész kultúránkat áthatja az írásbeliség, s „egyenlőtlenségek újratermelődése ebben a tekintetben nyelvfüggő, a családi értékrend mégis nagyon eltérően viszonyulhat ehhez" (Pléh – Somlai 1998).

A kommunikációs szerepek oldaláról tekintve mindenképpen beszélnünk kell a kommunikációs szerep-repertoár által adott nyelvi repertoárról: társadalmi szerep és kommunikációs szerep(repertoár) így kölcsönösen meghatározzák egymást. Amennyiben össze szeretnénk fogni a felmerülő problémákat, tegyük azt az említett szempontból

kiindulva. A társadalmi sikeresség/sikertelenség oldalát a kommunikáció oldaláról talán Del Hymes írta le először, s nevezte azt „kommunikációs kompetenciának". Ilyen értelemben mérhető a nyelvi teljesítmény, bár ha jól tudom, ilyen irányú vizsgálatok nem folytak Magyarországon. Amennyiben a nyelvi teljesítmény mérhetővé válik, azt egyértelműen kommunikációs szituációkban kell elképzelnünk. A nyelvi-kommunikációs deficit azonnal kifejti hatását: beszédbeli sikertelenség, nem szituációfüggő nyelvi kód használata (nem kötelezően bernsteini értelemben), írásban is megmutatkozó problémák az informális és a formális stílus szétválasztásában, s általában valamiféle stíluskövetés létrejöttében. Minél kisebb az egyén kommunikációs helyzet-állománya, annál kevésbé tud megfelelni adott kommunikációs és nyelvi helyzeteknek, azok elvárásainak. Annak meghatározására, hogy vannak-e szignifikáns kulturális különbségek, a kommunikációs kompetencia segítségül lehet számunkra. A mérésekhez szükséges a kommunikációs minimum meghatározása, valamint egy olyan kommunikációs szituációsor, amely használatának nemtudása/képtelensége nyelvi deficitet eredményez. A nyelvi deficit a nyelvi hátrány alapja. A vázolt megközelítésmód nem elsősorban szociológiai, sokkal inkább kommunikációelméleti, nyelvtudományi.

Megfelelő kategóriarendszer kidolgozására van tehát szükség, olyan gyakorlati tényezőkre, amelyekkel lehetséges mérni az egyén, a nyelvhasználó kommunikációs terét. Ez a szociológia és a nyelvtudomány határán található, így mindenképpen a szociolingvisztika témakörébe tartozó – interdiszciplináris helyzetű – kutatásról van szó.

A bernsteini vizsgálatokkal analóg magyarországi vizsgálatok megismétlése nem hozhatna nagyobb gyakorlati sikert, mint tette azt az 1960–70-es években (Pap 1982; Pap – Pléh 1972; Pléh – Pap 1982; Ferge 1972). A kommunikációs szituációsor létrehozása látszólag nehéz feladatnak tűnik, hiszen meg kell határozni azon szinteket, kommunikációs jellemzőket, amelyek együttesen jelentik a kommunikáció teljes alkalmazását, az adott nyelvi közegben való teljes nyelvi használatot. Nem kell azonban egy teljesen új rendszert alkotnunk, hiszen a nyelvkönyvek ugyanilyen elven alapuló, építkező szituációs rendszert már létrehoztak. Legteljesebben talán a kommunikatív didaktikában megtalálható „*Kontaktschwelle*"-t (Baldegger – Müller – Schneider 1981) kellene alapul venni, hiszen teljes képet adhat az elemi tapasztalati területek leírásához, valamint a kommunikációs minimum létrehozásához. Nem olyan nyelvi szintekben kell elsősorban gondolkodnunk, amelyeket az Európa Tanács ajánl,[11] hiszen nem kifejezetten második, sokadik tanult nyelvről van szó csupán, hanem az anyanyelv elsajátításáról, annak használatáról is. A nyelvi hátrány azonban még nem kimutatható ilyen háttéreszközökkel. Hogyan jelenik meg a nyelvi deficit az első szocializációs közegben, a családban? Ennek kell a kutatás alapjának lennie a jelenség folytonosságának kimutatására. Nem kétséges, hogy a nyelvi hátrány nem afféle divatbetegség, hirtelen felbukkanó jelenség, hanem a társadalom egészében jelen lévő, látható, érezhető, bár nem körvonalazott tény.

A nyelvet elsajátító gyermek először a családban találkozik a nyelv felhasználhatóságával, így az válik első kommunikációs közegévé, gyakorlati színterévé. Ennek minősége, alkalmazási színessége már óvodás korban kimutatható, hiszen már ott megkülönböztetnek „jól, szépen, ízléstelenül, csúnyán" beszélő gyerekeket, a nyelvet változatosan vagy egysíkúan használó gyerekeket.

Az iskola lesz az első közeg, ahol a nyelv gyakorlati alkalmazása mérhetővé válik, a gyerek számára kudarc- vagy élményterületté alakul. Először itt fog jelentkezni a nyelvi

hátrány, amit a gyermek a családból „hoz magával". A vizsgálat korosztályának kiválasztása után adott korosztály tagjainak szüleit kell bevonni a vizsgálatba, hiszen tisztában kell lenni azzal, milyen társadalmi, nyelvi helyzetben élő gyerekekről van szó. (Ez nem a legegyszerűbb feladat, mivel sokan elvből elzárkóznak mindenféle vizsgálattól.) A különbségek megjelenése után lényeges pont lesz annak megállapítása, vajon az iskola tisztában van-e ezekkel, s kezelik-e ezt a problémát.

Hipotézisünk alapján a válasz nemleges, hiszen Magyarországon jelenleg nem tartanak nyilván olyan nyelvfejlesztő programokat, amelyek az alap- vagy középfokú intézményekben nem valamely etnikai-kisebbségi szinten működnének. Ebben a helyzetben nem nyelvfejlesztő, hanem „kommunikatív nyelvfejlesztő" programokról kellene beszélnünk, hiszen a nyelv fejlesztése nem biztos, hogy kommunikációs szituációkban is a várt eredményt hozza. Adott nyelvi közösség tagjainak kommunikációs tere, s annak meghatározása hipotézisünk szerint hozzásegíthet a társadalomban mutatkozó nyelvi hátrány és nyelvi deficit valódi okainak feltárásához.

Nincs arról szó, hogy ez merőben új vizsgálati alap, új elméleti és empirikus mérési terület lenne, csupán azt szeretnénk bemutatni, hogy a már meglévő vizsgálatok együttesen képesek lesznek a probléma leírására.

A megközelítési mód elsősorban szociolingvisztikai, kommunikációelméleti jellegű, a hipotézisek is e tudományterületekről kerülnek ki (az idegennyelv-tanítási gyakorlat tapasztalataira támaszkodva). Az eredményektől azt várjuk, hogy közelebb visznek a nyelvi hátrány feltárásához, s egyaránt hasznosíthatóak az iskolai általános nyelvi hátrány kezelésében, illetve a kisebbségeknél jelentkező nyelvi nehézségek megoldásában.

Irodalom

Baldegger, M. – Müller, M. –Schneider, G. (1980): *Kontaktschwelle Deutch als Fremdsprache*. Strassburg

Bernstein, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, XV/11.

Bernstein, Basil (1972): *Class, Codes and Control. Volume 1.* Theoreticas Studies Towards Sociology of Language. Routledge and Kegan, London.

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

Downes, William (1984): *Language and Society*. Fontana Paperbacks, London

Ek, J. A. – Trim, J. L. M. (1993): Threshold level 1990. *Counsil for Cultural Co-operation*, Counsil of Europe Press.

Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1972/2.

Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, VIII.

Kemény Gábor (2000): Normatudat – nyelvi norma. *Iskolakultúra*, 2000/5.

Oláh Örsi Tibor (2001.): Basil Bernstein elméleti munkáinak magyarországi recepciója. In: *A nyelv szerepe az információs társadalomban* (Szerk.: Bartha Magdolna – Stephanides Éva). Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 155-169.

Pap Mária – Pléh Csaba (1998): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia*, 1972/2.

Pap Mária (1982): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, XIV. 75-86.

Pléh Csaba – Pap Mária (1982): Hatéves gyerekek beszédében található társadalmi különbségek értelmezési lehetőségei. In: Fisnyák Károly (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis*. Tom 9/D.
Pléh Csaba – Somlai Péter (1972): Pléh Csaba és Somlai Péter beszélgetése Esti Judittal. Elhangzott a Kossuth Rádió *Mérleg* című műsorában (1998).
Réger Zita (1987): Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. In: *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest
Reisz Terézia (2000): Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*, 2000/11.
Teleki Béla (2000): Család – gyerek – iskola. *Hogyan –Tovább* (A Győr–Moson–Sopron megyei pedagógusok lapja), 2000/2.
Vámos Ádám (1998): Kisebbségi oktatás, cigány tanulók oktatása. In: Bábosik I. – Rácz S. (szerk.): *Romapedagógia. Pedagógiai Tanulmányok*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest
Wardhaugh, Ronald (1995): Szociolingvisztika, Osiris –Századvég. Budapest
Whorf. B. L. (1959): *Language, Throught and Reality*. The Technology Press of MIT and John Wiley and Sons. Inc. New York, London

Jegyzetek

[1] A legutóbbi vizsgálatok közül megemlíthetjük Reisz Terézia (Reisz 2000: 50-62), Teleki Béla (Teleki 2000: 14-16) vizsgálatait.

[2] Réger Zita sajnálatos módon (nemrégen bekövetkezett halála miatt) nem fejezhette be ilyen szempontú méréseredményeinek rendszerezését.

[3] Az idézett szerzők általános nyelvészeti tanulmányokat is folytató, széles látókörű szociológusok, pszichológusok.

[4] K-12: az első 12 évfolyam (Magyarországon az általános és a középiskola).

[5] Gallup-kutatások (2000. augusztus 24-27.), Egyesült Államok

[6] Az Egyesült Államokban a Bereiter–Engelman-féle kísérlet a félreértelmezett elmélet nagy bukása, vagy Arthur Jensen elmélete.

[7] A 90-es években a jövedelmek eloszlásának, a társadalmi státusz átértékelődésének szempontjából kell beszélnünk a státusz-diszkrepanciáról; az akkor adott osztályok helyzeti, gazdasági szerepének megváltozásáról, s ezzel együtt járó kulturális helyzet oktatásban is lecsapódó megváltozásáról.

[8] A középfokú oktatási rendszerből érettségi, illetve szakképesítés előtt kieső fiatalok aránya 25–30 %! (KSH adatok: www.ksh.hu)

[9] Gallup-felmérés tanévkezdéskor: Mire neveljen az iskola? (2000. 09. 21.) A Gallup Központ 2000-es magyarországi vizsgálatai feltették ezt a kérdést a szülőknek, akik a következő sorrendet állították fel: 1. erkölcsi nevelés; 2. gondolkodásra nevelés; 3. olvasóvá nevelés; 4. kreativitásra nevelés.

[10] Az 1995-ös Monitor-vizsgálat eredményeiről: Vári Péter, OKI

[11] Az Európa Tanács ajánlása, a Threshold level (1993: 7-8) – a nyelvi szintek meghatározásához.

OSVÁTH GÁBOR
BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Budapest

Európai kölcsönszók a kínaiban, a koreaiban és a japánban

I. A nyugati civilizáció tárgyi és eszmei világa a modernizációs folyamat velejárójaként elsősorban az angol nyelv közvetítésével jutott el a kínaiba és a Távol-Kelet azon országaiba, amelyekre a kínai kultúra hatott. A domináns ideológia, a konfucianizmus erőteljes sinocentrizmussal kapcsolódott össze, s a szellemi életre gyakorolt kínai befolyás a koreai, japán és vietnami nyelv kínaiból kölcsönzött lexikai elemeinek igen magas, kb. 60 %-os arányában és a kínai írás átvételében is tükröződött.

Az európai (döntő részben angol) szavak átvételét illetően a tárgyalt nyelvekben azonosságok és különbségek egyaránt megfigyelhetők. Az egyezéseket a közös, azaz kínai eredetű szókészlet tette lehetővé: a tükörfordításokhoz kínai szótagmorfémákat használtak fel. A nyugati lexika adaptációjával kapcsolatos eltérő megoldásokat a koreaiban és japánban az okozta, hogy ezek a nyelvek genetikailag (valószínűleg altaji nyelvek) és tipológiailag (poliszillabikus, agglutináló és atonális jelleg) jelentősen különböznek a monoszillabikus, izoláló és tonális kínaitól (és vietnamitól). A fonológiai és morfológiai eltérések tették lehetővé a fejlettebb írásrendszerek megjelenését, a japánban a szillabikus (8. sz.), a koreaiban a fonetikus írást (1443), s ezzel párhuzamosan a nyugati kölcsönzések hangalakjának a kínainál pontosabb lejegyzését.

Az európai eredetű lexika a tárgyalt nyelvekben az angolból származik. Az angol fontosságát mutatja, hogy a latin ábécé betűit, a külföldi betűszavakat (KGB → kor. *khedzibi*),a nemzetközi műveltségszavakat (*alibi* → kor. *alibai*) az angol *spelling* szabályai szerint ejtik. A Nyugathoz történő szellemi-technikai felzárkózást először a japánok kezdték meg az ún. Meiji-reformmal (1868), ezzel magyarázható a nyelvi átvételekkel kapcsolatos erőteljes közvetítő szerepük Kína és Korea irányában (a japán nyelv európai kölcsönszavairól vö. Tanaka 1995: 39-44.).

II. Az angol szavak fonológiai és morfológiai adaptációja együttesen ahhoz vezetett, hogy a forrásnyelv szavai meglehetősen megváltoztak az átvétel során. Az angollal szemben, amelyben CCVCCCC típusú szótagszerkezet (*twelfths*) is lehetséges, a kínaiban, koreaiban és japánban legfeljebb CVC kombináció realizálódhat, az is számos, szótagkezdő és szótagzáró mássalhangzót illető megszorítással, így például a koreaiban az /l,r/ nem lehet a szótag elején; a mandarin kínaiban csak /n/, /ng/, a japánban csak /n/, a koreaiban csak /k/, /m/, /n/, /ng/, /p/, /t/, /l/ lehet szótagzáró. A mássalhangzótorlódást emfetikus magánhangzókkal oldják fel: jp. *suturaiko*, kor. *suthuraikhu* (ang. *strike*). A fenti okok miatt a lehetséges szótagok száma erősen limitált: a kínaiban 410, a japánban 110, a koreaiban kb. 2 ezer; a kölcsönszó átvételekor csak ezeket használhatják fel (Taylor 1995: 190). További problémákat okoz néhány, európai nyelvekben megszokott fonéma hiánya, így például az /f/ és /v/ mássalhangzóké. A /f/ helyett hehezetes /ph/ vagy /h/, a /v/ helyett /p,b/ vagy (a

korcaiban) diftongus szerepelhet: *fork* → kor., jp. *hookhu, kor. hokhu* vagy *phokhu*; *virus* → kor. *hirusu* (régies), *wairosu*. A mai dél-koreai nyelvhasználatban (a japánellenes érzelmek miatt) igyekeznek kiszorítani a japán nyelven keresztül, azaz japános hangalakban átvett angol szavakat, azaz az angolt jobban megközelítő hangalakkal helyettesítik azokat. Észak-Koreában, valószínűleg az angol anyanyelvűekkel és az amerikai kultúrával történő kapcsolatok igen csekély volta miatt, a japános hangalakkal átvett angol kölcsönszók tekintélyes része megmaradt. Néhány példa:

angol	**japán**	**észak-koreai**	**dél-koreai**
butter	*pada*	*ppada*	*potho*
sweater	*seta*	*setha*	*suwitho*
white shirt	*waishyatsu*	*waishyatsu*	*waishyassu*

Az, hogy az európai kölcsönszók eredeti ejtéshez közeli lejegyzésére – a fonológiai jellemzők és a fonetikus írás jóvoltából – a koreaiban sokkal jobbak az esélyek, mint a kínaiban és a japánban, valósággal a nemzeti büszkeség tárgya: „Nyelvünk hangzóállománya igen gazdag, ezért bármely idegen szó kiejtését tökéletesen vissza tudja adni, írásunk – tudományos voltának köszönhetően – bármely idegen hangot le tud jegyezni" (Ri 1989: 6).

A kínai nyelv (mandarin) fonológiai sajátosságai, monoszillabikus volta és a fogalomírással kapcsolatos korlátok miatt egy 1976-os adat szerint csak 345 európai szót vett át hangalakjával együtt (Hermanová-Novotná 1968: 312), a poliszillabikus japán 18 ezret (ez a szókincsének kb. 10 %-a), s jórészt japán közvetítéssel 15 ezret a koreai nyelv dél-koreai változata, az északi változat az ismert politikai okok miatt jóval kevesebbet (Pae 1957). A kínai az európai szó hangalakkal együtt történő kölcsönzésekor csak a lehetséges mindössze 410 kínai szótagmorféma közül választhat, ilyenkor két megoldás lehetséges.

1. A forrásnyelvi jelentésre asszociáló szótagmorfémákat szerkeszt össze: *coca cola* → *ke-kou-ke-le* (lehet+száj+lehet+élvez), *Siemens*→ *Xi-men-zi* (Nyugat+kapu+gyerek: ez utóbbi szó itt kicsinyítő képzői funkcióban). A következő szóalkotás a múlt század végén Japánban született, s tőlük vették át maguk a kínaiak is, később a koreaiak és vietnamiak: *club* → jp. *ku-ra-bu* (együtt+szórakozik+részleg), kín. *ju-lé-bu*, kor. *ku-rak-pu*, viet. *cau-lac-po*. A mai dél-koreaiban : *khullop*.

2. Olyan szóösszetételt is választhat, amikor az egyes szótagmorfémák jelentésének nincs köze a forrásnyelvi jelentéshez: *Hungary* → *Xiong-ja-li*: (hun+agyar+érdek) *aspirin* → *a-si-pi-ling* (a-val kezdődő országnevek első írásjegye+mutató névmás+lovak számláló főneve+lélek), *opium* → *a-pian* (a-val kezdődő országnevek első írásjegye+ darab).

III. Alaktani adaptáció (a koreaiban erős japán hatás)

1. Alaktani rövidülés

1.1. Az egyszerű szó csonkolása: *diagram, diamond* → jp., kor. *daia, apartment* → jp. *apaato*, kor. *aphathu, inflation* → jp. *inphure*, kor. *inphulle.*

1.2. Az összetett szó vagy szószerkezet rövidítése: *sexual harrasment* → jp. *sekuhara, one piece dress* → jp. *wanpiisu*, kor. *wonphisu., ball-point pen* → jp. *boorupen*, kor. *polphen.*

Előfordulhat, hogy a szó vége marad meg: *platform* → jp. *homu*, kor. *hom.*

1.3. Képzők vagy egyéb végződések elhagyása: (a) a participium képzője marad el: *hired car* → kor. *hajo, salaried man* → jp. *sarariman*. kor. *sellorimaen, spiked shoes* → kor. *suphai*, (b) a többes szám végződése marad el: *ladies* first → jp. *ledüphaasuto*, kor. *lediphosuthu, windows*→ *windo* stb.

2. Alaktani bővülés

2.1. Az angol többes szám végződésének ignorálása (vö *cakes* →magyar *keksz*): *sports* →kor. *suphochhu, boots* →kor. *puchhu.*

2.2. A kor. *hada* és a jp. *suru* 'to do' jelentésű segédigével történő bővítés

- Az angol nomen-verbum igésítése céljából: *turn* →jp. *taan-suru, kor. thon-hada* 'fordul' (úszásban), *come back* → jp. *kanbaku-suru*. kor. *khombaek-hada* 'visszatér' (a pályára), *lead* → jp. *riido-suru*, kor. *ridu-hada* 'vezet' (versenyen).
- Az angol főnév vagy gerundium igésítése céljából: *necktie*→ jp *nekutai-wo-suru*, kor. *nekthai-hada 'nyakkendőt visel', cleaning* →jp. *kuriinung-suru*. kor. *khullining-hada* 'ruhát tisztít'.
- Az angol melléknevet úgy illeszti be a koreai szófaji rendszerbe, hogy ellátja a *hada* melléknévképző elemmel (a koreaiban és japánban az igék és melléknevek gyakorlatilag egy kategóriát alkotnak, a *hada* segédige ezért képezhet melléknevet is): *ironical* → *aironikhol-hada, smart* → *sumathu-hada.* Japán: a *-na* melléknévképzővel: *erotic erochikku-na.*
- Az angol főnevet a *hada* segítségével melléknevesíti: *sexappeal* → kor. *seksuophil-hada* 'szekszepiles'

3. Angol elemekből **önkényes szóösszetételek** alkotása, a koreaiban általában a japán neologizmus átvételével: *auto+bike* → kor., jp. *otobaiku* 'motorkerékpár', *goal+in* → jp. *gooruin-suru*, kor. *gorin-hada* ' célba jut. révbe ér. *'old+miss* → jp. *orudumisu*, kor. *oldu misu* 'vénlány'.

4. A nyugati szakszókincs átvételének legproduktívabb módja a tükörszó; ez is többnyire a kínai szótagmorfémák segítségével történik (a következő koreai tükörfordítások nagy része is Japánban jött létre). Három csoportját különíthetjük el (a terminológiát illetően vö. Országh 1977: 149-151):

Tükörfordítás (loan translation). Az egyes lexikai elemek jelentését pontosan lefordítja. A koreaiban: k*ajok kyehoek* (család+terv) 'családtervezés', *chayu muyok* (szabad+kereskedelem) 'szabadkereskedelem', *ch'on-ch'e* (ég+test) 'égitest'. Az is

előfordult, hogy a koreai mind a Kínában, mind a Japánban megalkotott tükörfordítást átvette, s a két változat szinonimaként él egymás mellett: *ch'ol-to* (vas+út) kínaiból átvett változat, *ch'ol+lo* (vas+út) japánból átvett változat.

Hibridszók (loan hybrid): az összetett szó egyik eleme megegyezik a forrásnyelvi szó hangalakjával, másik eleme tükörfordítás (koreai példák): *wi-k'at'aru* < *gastric catarrh* 'gyomorhurut', *bureik'u-aek* <*brake liquid* 'fékfolyadék', *nailong-yangmal nylon stockings* 'nájlonharisnya'. A japánban reália jelölésére is: *kara+oke (orchestra)→karaoke.*

Tüköralakzat (loan rendition): nem adja vissza pontosan az eredeti jelentést, csak magyarázza, értelmezi azt: *hwa-hak* (változás+tudomány) 'kémia', *so-su-minjok* (kis+szám+nemzet) 'nemzetiség', *kun-guk-chui* (katona+ország+izmus) 'militarizmus'.

II'. Jelentéstani adaptáció (a koreai példák nagy része a japánban is)

1. **Jelentésmegtartás**: elsősorban a nyugati kultúrákból átvett reáliák elnevezése ilyen: *banana, fork, television* stb.
2. **Jelentésszűkülés**: a leggyakoribb jelentéstani változás kölcsönzéskor. Az átvett szónak gyakran van koreai megfelelője, de a kölcsönszó ilyen esetben valamilyen speciális, európai kultúrából átvett sajátosságra (európai étkezés, ruházkodás, sport stb.) utal, amivel a keleti kultúra gazdagodott: *knife* → *naiphu* 'étkezéskor használt kés', kor. *khal*, rice → *raisu* 'európai étel körítése', kor. *ssal* 'rizs', *chicken* → *chikhin* 'európai étel' kor. *pyongari* 'csirke', *hammer* → *haemo* 'kalapács' (sporteszköz), kor. *mangchhi* 'kalapács, *bust* → *bosuthu* 'mellbőség', kor. *cchot* 'mell', *building* → *bilding* 'magasépület, irodaház', kor. *konmul* 'épület', *arbeit*→ jp. *aruhaito*, kor. *aruhaithu* 'diákmunka', kor. *machine* → jp. *mishin*, kor. *mishing* 'varrógép', kor. *chaebong-gi* 'varrógép'.
3. **Jelentésbővülés**: jóval ritkábban fordul elő, mint az előző két módszer. A japánwaishyatsu és dél-koreai *waishyassu* szó a *white shirt* jelzős szerkezetből keletkezett, és nemcsak fehér, hanem más színű inget, azaz általában európai szabású inget jelent.
4. **Jelentésváltozás**: a kölcsönzött szó új jelentést kap, az eredeti jelentés ismeretlen. A jp. saidaa, kor.*saida* eredeti jelentése az angolban 'almabor' (*cider*) volt, a mai japánban és koreaiban csak 'szénsavas üdítőital' jelentésben ismert.

Bizonyos régi szavakat vagy kifejezéseket az európai terminológia jelentésével láttak el. A régi Kínában ismeretlen volt a politikai párt fogalma. A *tang* szó a régi Kínában a hatalmi elit belviszályai idején az egyes frakciók elnevezéséül szolgált. Amikor a XIX. és XX. század fordulóján Kínában megfelelő szót kerestek az európai nyelvekben használt 'párt' fogalmának lefordítására, ezt a szót találták a legalkalmasabbnak (Polonyi 1988: 79). A 'civilizáció' fogalom átültetése szintén japán eredetű (japán: *bunmei*, koreai *mun-myong*, kínai: *wen-ming*, vietnami: *wan-minh*). Ez a szó is egy klasszikus kínai kifejezésre vezethető vissza, annak a rövidítése: *wen-li-guang-ming* 'a dolgok természete világossá válik': a 'dolgok'+'világosság' elemek kiemelésével

képezték a 'civilizáció' neologizmust (Taylor 1995: 76). A kínainak ezek a (többnyire) négy szótagból álló aforizmái, bölcs mondásai (kínai nevük *cheng-yu* 'megállapodott szavak') több, az európai civilizációval összefüggő neologizmus megalkotásához szolgáltak forrásul.

Korea Japánnál jóval később lépett a modernizáció útjára. A századfordulón ezért válhatott nagyhatalmi vetélkedés tárgyává, amely végül a Japán általi gyarmatosításhoz vezetett (1910–1945). Ebben az időszakban a nyugati civilizáció eszméi és tárgyi valósága japán közvetítéssel jutottak el Koreába, s az új jelenségek nyugati nevei a japán nyelvi modell hatására váltak a koreai nyelv részévé mint kölcsönszavak és tükörszavak. Az angol nyelvi elemek kölcsönzésének folyamata a II. világháború után még inkább felgyorsult az USA-val való sokoldalú katonai és gazdasági kapcsolatok következtében. A japán közvetítés szerepe lecsökkent. Hogy az angol szókészlet milyen jelentős szerepet játszik ma a koreai nyelvben, ennek eldöntéséhez elegendő megnézni, hogy az angol *hand* szónak hány származéka szerepel koreai (!) szóként: *hand drill, handbag, handball, handle, handling,handshaking (Elite Korean–English Dictionary.* Seoul: Shisa yongo-sa, 2000).

Az angolból átvett kölcsönszavakat vizsgálva képet alkothatunk arról, hogy milyen különbségek voltak vagy vannak a Kelet és a Nyugat életformájában, kultúrájában. Az *ink* és *pen* szó átvétele elárulja, hogy a koreai tust és ecsetet használt korábban, a *table* szó azt jelzi, hogy a padlón „törökülésben" ülő koreai rendkívül alacsony, az európaitól lényegesen eltérő asztalt (*takcha*) használt. Az ülőalkalmatosságot többnyire nélkülöző koreaiak a szék megnevezésére csak egy szót ismertek (*uija*), míg az angolok legalább négyet (*char, stool, bench, sofa*), ez lehet az oka annak, hogy közülük – e tárgyakkal megismerkedve – kettőjük nevét is átvették a koreaiak *bench'i* és *sop'a* hangalakkal. A padlón ülést az is indokolta, hogy a hagyományos koreai házakban padlófűtést (*ondol*) használnak. Ennek következtében viszont nem ismerték a kályhát: Dél Koreában az angol *stove*, Északon az orosz *pecska* szóval jelölik ezt a tárgyat. A pálcikával evő koreaiak az angolból vették át az evőeszközök nevét (*knife, fork, spoon*). Az étkezési kultúra ízeit tekintve talán a legnagyobb különbség a tej és a tejtermékek európai méretű tiszteletének hiánya volt, ezért vették át a *milk, butter, cream, cheese, sour cream* szavakat (korábban azt tartották, hogy a tehéntej ivása káros a gyermek egészségére; a *milk* csak tehéntejet jelent).

Gyakran előfordul, hogy a koreai akkor is az angol kölcsönszót használja, amikor a minden szempontból megfelelő koreai szó a rendelkezésére állna. Ilyenkor a koreaiul beszélő a hagyományos, Koreában megszokott fogalommal szemben valamilyen speciális nyugati konnotációt tulajdonít a szónak. Ilyen a már korábban említett *wife* → *waiphu* átvétele, amely a jelentésszűkülés egy speciális esetének is felfogható: a feleség jelentésköre szűkül, csak 'nyugati szokásokat ismerő, felvilágosult feleség' értelemben használják. További példák: *khülleshik umak* 'klasszikus zene, nyugati értelemben', *dansu* 'nyugati, modern tánc'; *ophera* 'nyugati opera'. A *knock* → *nokhu* átvétel oka az, hogy régen nem volt szokás Koreában a bebocsátást kérő kopogás, azt az intim szférába való durva behatolásként értékelték volna: köhécseléssel torokköszörüléssel jelezték a bebocsátás iránti igényüket, vagy egyszerűen megvárták, amíg a házigazda kinézett. A *raisuboksu* 'rice box' olyan műanyag vagy fém (tehát modern) edényt jelent,

amelyben rizst lehet vásárolni, míg a *ssalthong* a hagyományos, rizs szállítására alkalmas faedényt jelenti. A *khi* kisméretű, európai eredetű, modern zárakhoz illő kulcsot jelent, koreai szinonima párja, a *yolsve* nagyobb, hagyományos, koreai kulcs). Vannak igen bonyolult jelentéstartalmú melléknevek, amelyeket a koreai (és a japán) – a feladat nehéz volta miatt – meg sem próbál lefordítani vagy körülírni (ezt más nyelvekben sem teszik meg mindig); a koreai alaktanilag a *-hada* melléknévképzővel (a japán a *na* melléknévképzővel) adaptálja: *senseishonolhada* 'sensational', *khomikhada* 'comic', *egdzothikhada* 'exotic', *erothikhada* 'erotic', *aironikholhada* 'ironical', *seksihada* 'sexy', *suphochihada* 'sporty', *jenthulhada* 'gentle', *hisutherikhada* 'histeric(al)', *sumathuhada* 'smart'.

Az angol eredetű kölcsönszavakkal kapcsolatban nem azok nagy száma a fő probléma Koreában és Japánban, hanem a funkció nélküli, ún. divatszók korlátlan beözönlése. Kétnyelvű szótárak is szerepeltetik őket, annak ellenére, hogy megvan a jól ismert koreai megfelelőjük: *plan, taylor, wedding, ticket, speed, lamp, speech, cast* 'szereposztás', *lesson, leather, lion, hero, heroine, rain-coat.*

A divat, a szabadidőipar, a tömegkommunikáció üzleti érdekei ezidáig az idegen – elsősorban angol – szavak terjedését segítették elő. Hasonló tendencia természetesen az egész világon megfigyelhető, s a globalizáció, a számítógép elterjedése csak tovább erősítheti az ún. „angol nyelvi imperializmus" hatását. A nem hazai szó preferálásának gyakran vásárláslélektani okai vannak.

Irodalom

Hermanová-Novotná Zdenka (1968): Contribution to the Study of Loan-Words and Hybrid Words in Modern Chinese. *Archív Orientální* (Praha), 1968/36: 295-325.

Országh László (1977): *Angol eredetű szavak a magyar szókészletben.* Budapest

Pae Yang-seo (1957): *English Loanwords in Korean.* Ph.D. dissertation. University of Texas. Kézirat.

Pae Yang-Seo (1975): Koreanization of Foreign Words. *Korean Observer* (Seoul), 1975/3: 329-336.

Polonyi Péter (1988): *Kína története.* Budapest.

Ri Ui-do (1989): Urimal sog-ui waemal-dul ('Japán hatás a koreaiban'). *Hangul saesoshik* (Seoul), 1989/8: 4-6.

Tanaka, Akio (1995): *Bevezetés a japán szókészletbe.* Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Taylor, Insup – Taylor, M. Martin (1995): *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese.* Amsterdam/Philadelphia

SZÉKÁCS ANNA
BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Budapest

Nyelvi változások és ezek társadalmi okai a mai japán nyelvben

I. Bevezetés

„Nehezen eldönthető kérdés, mikor alakul át egy újonnan létrejött (rövidítéssel. esetleg összevonással keletkezett) kifejezés, vagy egy, a standard formától eltérő alak, egy nyelvtanilag „hibás", vagyis a szabályostól különböző forma elfogadott, a nyelv szerves egységét képező részévé. A japán nyelv esetében is, mint oly sok más nyelvnél is a világon, a globalizáció erőteljesen meggyorsította a nyelvi változásokat. A televízión keresztül beáramló európai és amerikai kultúra, (főleg az utóbbi), valamint a személyi számítógépek, a világháló használata mind-mind angol szavak, rövidítések beáramlásához, „kvázi" angol kifejezések létrejöttéhez vezettek. A fiatalok körében rohamosan terjedni kezdtek a (japán esetleg angol) rövidített és (vagy) összevont kifejezések. Természetesen régebben is léteztek a nyelvi teremtőerőnek ilyesfajta megnyilvánulásai, de most a tendencián kívül a mennyiség az, amire fel kellett figyelni. A tizenéves fiatalok egymás közötti beszédét egy negyven-ötvenes már alig-alig érti, de problémákkal találkozik az a tizenéves is, aki két-három évre távol kerül hazájától. A nyelvi változások kérdésével ma szinte egész japán foglalkozik, mert egyáltalán nem csak a fiatalokat érinti, és mert olyan társadalmi, életmódbeli változásokat tükröz, amely átalakítja Japán eddigi életét, felrúgja hagyományait.

A nyelvi változások társadalmi gyökereivel, a változások bemutatásával számos nyelvész foglalkozik Japánban is. A kutatások száma a 80-as, 90-es évekre megsokszorozódott, de ebben erősen szerepet játszott a japán, mint idegen nyelv oktatásmódszertanának fejlődése is.

A legszembeötlőbb a **lexikai változás,** az angol nyelvi kifejezések térhódítása. Jelentkeznek intonációs elváltozások is (jórészt a fiataloknál). A **grammatikai szintű eltérések** közül az ún. *ra nuki kotoba* '-ra mentes szó' az egyik igen sokat vitatott kérdés, mely egyszerre vitatémája az átlagembereknek és a nyelvészeknek, nyelvoktatóknak. A leginkább problémát okozó jelenség mégis, a hagyományos **kommunikációs szokások változása**, a régen határozottan eltérő jegyeket hordozó **férfi és női nyelv közeledése**. Ebben a kérdésben megint a fiatalok nyelvhasználata mutatja legerősebben az új tendenciát: nem is annyira a két nyelvi forma közeledéséről beszélhetünk, mint inkább a férfi nyelv térnyeréséről. A fiatal lányok bátran használják az eddig csak férfiaknak megengedett kifejezéseket, és viselkedésüket is ehhez igazítják. A másik hagyományos kategória, a tiszteletiség kérdésköre. A **tiszteleti nyelv, és használatának változása** mutatja igazán, hogy milyen erőteljes nyugati hatások érték a japán társadalmat. Az a minta, amit a fiatalok részben a televízióban látnak, részben saját nyugati útjaik során tapasztalnak ellentétes mindavval, amit a szülői házban láttak, amin nevelkedtek, de többnyire vonzóbb annál. Így aztán viselkedésben, nyelvhasználatban alkalmazkodni, idomulni próbálnak az új mintához. Majd lassan egy olyan generáció is útjára indul, amely már otthon sem a régi hagyományos szerepeket, mintát látta.

II. Lexikai változások

1. A japán nyelv lexikális változásainak legszembetűnőbb vonása a nyugatról beáramló lexika korlátozás nélküli befogadása. A befogadott új szóanyag mellett, a **régebbiek elavulása** párhuzamosasan zajlik. A hagyományos japán életmód átalakulásával, modernizációjával a hagyományos eszközök, jelenségek, fogalmak, tárgyak leírására szolgáló szavak is elavulttá válhattak. Esetenként, a reália eltűnt, s vele a rávonatkozó lexikai egység is. Más esetben a fogalmat takaró rendszer még él, de használata ritka, és így válik a rávonatkozó kifejezés elavulttá. Megint más a helyzet abban az esetben, ha a hagyományos szó megmarad, de a mögöttes tartalom – a reália – megváltozik. Szemantikailag nézve jelentés átalakulással van dolgunk. Példaként nézzünk egy valóban hagyományos japán fogalmat tükröző kifejezést, a fürdőt: *furo* 'fürdő'; eredeti jelentése szerint: *sueburo* 'fából készült, ülőfürdő(kád)', jelentésváltozással mára: 'vízforgatós rendszerű, hőfokszabályozós fürdő(kád). Ez a példa, időben egymás után lezajló folyamatot mutat be. Ugyanakkor a jelentésváltozás végbemehet párhuzamosan is. Ebben az esetben a reália megváltozása idején megkülönböztető elnevezés van életben a kétfajta jelentésre, majd megmarad az eredeti elnevezés az új tartalommal. A *hasami* 'olló' szó eredeti jelentése 'japán olló'. Az európai típusú olló megjelenésekor, egy ideig, *nihonbasami* 'japán olló' és *seiyóbasami* 'nyugati olló' elnevezéssel különböztették meg a két, formára is különböző tárgyat. Majd végül megmaradt az eredeti *hasami* 'olló' elnevezés, de mára már 'nyugati olló' jelentéssel.

hasami → *nihonbasami* (elavult)
/ X → *seiyóbasami* → *hasami*

Ezek a jelentésváltozások az elavult szavak szótárából nem derülhetnek ki, hisz maga a szó nem is szerepel elavult szóként.

2. A **keletkező lexika** nagy része kölcsönszó, többsége angol (amerikai) átvétel. Ugyanakkor létrejönnek belső keletkezésű szavak is, ezeknek java része összevonással, nagyító előképzők alkalmazásával, főnevek igévé válásával keletkezett. Az összevonással, vagy rövidítéssel keletkezett szavak között gyakori a kölcsönszó felhasználásával alkotott kifejezés. A kölcsönszavak lehetnek valódi átvételek, de a japánok előszeretettel gyártanak maguk is „ál-kölcsön szavakat".

(1) Valódi átvételek

Az utóbbi húsz évben átvett kifejezések tematikai csoportosítása viszonylag egyszerű. Az 1980-as években a gazdasági, kereskedelmi, üzleti nyelv volt a fókuszban (*séruzu puromóshon* 'sales promotion'; *serázu máketto* 'seller's market'; *kóporéto aidentiti* 'corporate identity'; *manetarí apuróchi* 'monetary approach'). A 80-as évek végére a kölcsönszavak új generációja jelent meg, melynek tematikáját meghatározta a számítógép fejlődésével, elterjedésével keletkezett új szókincs-állomány: *kompyútá gému* 'computer game'; *kompyútá myújikku* 'computer music'; *kompyútá gurafikkusu* 'computer graphics'; *kompyútá animéshon* 'computer animation'. A 90-es évekre a számítástechnika fejlődésével párhuzamosan bővül az ilyen irányú szókészlet is. Az idegenszavak szótárában a *kompyútá* 'computer' címszónál az alapszón kívül

huszonhárom kifejezés: összetétel, illetve képzett alak szerepel. Új variáció a *kompyútarizéshon* 'computer**ization**', a *kompyútaraizu* 'computer**ize**', a *kompyútarisuto* 'computer**ist**', vagy a *kompyútarizumu* 'computer**ism**'. A tematika változása mellett, kifejezetten a 90-es évek második felére jellemző, a kölcsönszó szóbokorban történő átvétele, azaz az alapszó mellett, a képzett formák egy része is átkerül a japán nyelvbe. Korábban az átvett alapszóhoz illesztettek japán képzőt is, (például *suraidingu sukéru* ***sei*** 'sliding scale **system**', vagy *shoppu* ***sei*** 'shop **system**', a *–sei* képző 'rendszer' értelmű), és ez a szóalkotási mód párhuzamosan a képzett formák átvételével továbbra is él (*guróbaru* ***ka*** 'globalisation'), de csak meghatározott képzőkkel. Megjelennek a rövidítések is. Egyrészt eleve rövidített, összevont alakok kerülnek át a japán nyelvbe. Például: *kompyusábu* 'CompuServe'; *compyútopia* 'computopia'. Másrészt a már átkerült formák rövidülnek, összevonódnak: *pásonarukompyútá* 'personal computer' → *pasokon*. Sok olyan szó szerepel a 97-es idegenszavak szótárában rövidített alakban, amelyet a 81-es szótár még teljes formájában tüntet fel (*masukomyunikéshon* 'mass communication' → *masukomi*). A rövidítésre való törekvés általános tendencia. A nyelvhasználat minden területén jelentkezik, és szoros összefüggésben áll az életmód felgyorsulásával, az információáramlás tempóváltásával.

(2) Japán kölcsönszó-képzés (*wasei eigo*)

A japán anyanyelvűek ambivalens viszonyban állnak az angol nyelvvel. Idegen nyelvként nehezen tudják tökéletesen elsajátítani, és a japán nyelvbe bekerülő nagy mennyiségű angol szónak sem örülnek igazán (ez világtendencia). Mégis folyamatosan használják az angol kölcsönszavakat, sőt a belső szóképző fantázia, mely sok érdekes új japán szót (wago) is létrehozott, ál-angol eredetű szavakat produkált (*wasei eigo* 'japán gyártású angol szó'). A szavak megalkotói ismeretlenek, ahogy **Shibata** írja: „Very often the creators of 'English made in Japan' are anonymous figures" (1975: 170). A valódi angol 'szavakból összegyúrt új lexikai egység konnotációja eltér az alkotóelemekétől, és a származási nyelvben nem, vagy nem pontosan abban a formában fordul elő. A legkézenfekvőbbek a kulturális különbségek áthidalására kreált szavak, mint amilyen a *shisutemu kicchin* 'system kitchen' kifejezés. Kompletten felszerelt, formatervezett konyhát jelent, amely eltér a hagyományos japán konyhától. Valószínűleg a 'system' előtag, 'több funkciójú, komplett, rendszer jellegű' konnotációban erősen hatott a japán nyelvre, a már meghonosodott egyéb 'system' előtagú, szabályos angol átvételeken keresztül. A japán valóságot bemutató, így a származási nyelvben fellelhetetlen kifejezések közé tartozik a *kapuseru hoteru* 'capsule hotel'. Ez a kifejezés egy olyan szálloda típust nevez meg, melyben a szobákat fekvőember méretűre tervezték. A kapszula alakú, mindenféle extrával ellátott, ámde elképesztően kicsi kuckókat kuriózumként, a magyar televízióban is bemutatták. Olyan, főleg japánok szállnak meg benne, többnyire egy-egy éjszakára, akik munkahelyükről (vagy az utána következő kötelező ivásból) hazafele menet, lemaradtak az utolsó vonatról. Ugyancsak jellemzően japán társadalmi szokásra utal az *autodainingu* 'out dining' szó, mely egyébként wago formában régtől fogva létezik: *gaishoku* 'a városban enni (azaz máshol, mint otthon)' jelentésben. A japán lakások szűkössége okán, az ismerősök kis vendéglőkben találkoznak. A városban ebédelés általános szokás. Kérdés, hogy a meglévő, elfogadott japán szó mellé miért kreáltak egy angolos kifejezést. Tartalmi jelentéseltérés nem mutatkozik, bár a stílusminősítés szempontjából a már meglévőhöz

képest az új szó divatosnak, elegánsnak értékelhető. Az angol-utánzatú szavak létrejöttének mechanizmusát vizsgálva leszögezhetjük, hogy szinte kizárólag összetett szavakat találunk. Az összetétel elő-, vagy utótagja lehet minden olyan kifejezés, amely a japán nyelvbe már korábban bekerült, a japán nyelvhasználó által ismert, és jól érthető. Az összetételek elő- és utótagjának összerendeződésében működik egy analógiás szisztéma. Ha egy angol, vagy egy amerikai·kifejezés több összetételnél is bevált, termékenynek bizonyult, előszeretettel párosítják

3. Az új lexika egy részét a fiatal generáció hozta létre rövidítéssel, összevonással, különböző szóalkotó stratégiával. A **fiatalok teremtette lexika** egy része eltűnik a nyelvből, de van, ami időtállónak bizonyul. Tekintsük át a legjellemzőbb szóalkotási formákat, mechanizmusokat **Shimamori** csoportosítása alapján. (1999: 33)

Nagy mértékű rövidítések (függetlenül a kifejezés wago, kango, vagy kölcsönszó voltától):

kanninbukuro no itoguchi ga ***kireru*** 'elveszíti a türelmét'→ *kireru* 'elveszíti a türelmét'
türelemzsák zsinege elszakad

– ***dotanba kyanseru*** 'lemond valamit az utolsó pillanatban' → *dotakyan* 'lemond valamit az utolsó pillanatban

Erősítő, nagyító, kiemelő prefixumok használata, nem a megszokott módon alkalmazva:

~ *geki*~ 'heves',	pl. *gekihaku* 'heves vallomás' (*kokuhaku* 'vallomás' helyett) *gekikara* 'rettenetesen csípős' (*karai* 'csípős' mellett)
~ *chó*~ 'szuper, ultra',	pl. *chómuzukashii* 'borzasztó nehéz' (a *chó*~ prefixum eddig csak kangohoz járult)
~ *kyo*~ 'óriás',	(trágár, durva kifejezések előtagjaként használják)
~ *baku*~ 'robbanás szerű',	pl. *bakusui* 'robbanás szerű alvás' (mély alvás helyett)

Főnevek igévé alakítása: főnév + *ru*

Eredetileg a japán nyelvbe főnévi alakban bekerülő kölcsönszavak igévé alakítására használt mechanizmusról van szó. A *saboru* 'szabotál' ige például a francia nyelvből átkerült *sabotáji* 'sabotage' főnév átalakításával keletkezett.

sabotáji → *sabo* (rövidített forma) + *ru* = *saboru* 'szabotál, ellóg'

A *ru* végű igék az öthangváltós igék egy csoportját alkotják, és a kölcsönnévszók igévé alakításának funkcióját látják el. Ez a nyelvben már létező eljárás terjedt tovább, és kihatott az eddig főnév + igével kifejezett szerkezetekre is.

tabako wo sú 'dohányzik' → *tabaru* 'dohányzik'

Az összetett igék közül a *suru* (*zuru* / *jiru*)-val képzett igékre is hatott ez a rövidítő mechanizmus.

főnév + *suru* → főnév + *ru*

jiko suru 'balesetet okoz / szenved' → *jikoru* 'balesetet okoz / szenved'

Bár látszólag csak egy szótag kiesés történt, valójában a *suru* → *ru* változással az ige egy másik ragozási rendszerbe, mégpedig egy jóval egyszerűbbe került át. A *suru* ige rendhagyó ige, töve a ragozás során rendhagyó módon változik. A *–ru* végű újfajta ige öthangváltós ige lesz, melynek alaptöve a ragozás során nem változik.

Ugyanennél a főnév + suru 'csinál' szerkezetnél egy másik változás is megfigyelhető. Az eddigiekben a cselekvő értelmű főneveket (*kóimeishi*) követte a *suru* ige (*benkyó* 'tanulás', *sóji* 'takarítás', *ryokó* 'utazás'). Újabban viszont olyan főnevekhez is járul, amelyeket eddig csak főnévi formában, pontosabban főnév + copula szerkezettel fejeztek ki.

gakusei desu 'diák vagyok' → *gakusei suru* 'diákoskodom'
diák copula

A magyarban meglévő igei forma ('diákoskodom') a japán nyelvben eddig nem létezett. Az állapot felől a cselekvés irányába mutató tendenciának lehetünk tanúi.

III. Grammatikai változások

1. -ra mentes szavak *(-ra nuki kotoba)*

A japán nyelvészek szerint a grammatikai változások legégetőbb kérdése (*„mottomo hotto na mondai"*, Shibuya 1998: 101) ma, a *-ra* mentes szavak használata. A képesség, tudás kifejezésére szolgáló ún. ható igék (*kanó dóshi*) ragozása az egysoros igék (Kiss terminológiája; ugyanez Okutsunál: magánhangzós tövű igék, Hidasinál: 2. ragozású igék) esetében *-rareru* affixum segítségével történik. (Kiss 1998: 223; Okutsu 1995: 185; Hidasi 1991: 88)

miru 'néz, lát' → ***mirareru*** 'láthat, látható'

Újabban mégis a *mirareru* alakból a *–ra* elhagyásával keletkezett ***mireru*** alak terjedt el.

mirareru 'láthat, látható' → *mireru* 'láthat, látható'

Ez az új ragozási tendencia nem terjed ki minden egysoros igére, illetve nem mindegyikre azonos mértékben. Az elnevezés „*-ra* mentes szó" is az új forma képzési módjára utal, és arra, hogy a standard nyelvben a *–ra*-nak szerepelnie kellett. Az egysoros igék hatóalakjának ragozásbeli változásait vizsgálva figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a ható alak (csak az egysoros igéknél) megegyezik a szenvedő alakkal. Mivel a szenvedő alak egyben tiszteleti jelentéssel is bír, a három formát (ható, szenvedő, tiszteleti) csak a szövegkörnyezet segítségével lehet megkülönböztetni.

2. Az esetpartikulák változásai: ga → wo

A *ga* partikula a mondatban a nyelvtani alanyt jelzi. Bizonyos helyzetekben a nyelvhasználat ingadozást mutat a *ga* és az *wo* (tárgyas szerkezet partikulája) használata között. A ható igék esetében, melyek tárgyatlanok, amennyiben a mondat erős érzelmi töltésű, vagy ha képletes tárgyról van szó a *ga* partikula helyére *wo* kerül. Ez az ingadozás azonban nincs összefüggésben avval az új tendenciával, amelyet itt bemutatunk. A képesség, az akarat, a vágy, a tetszés és az érzelem kifejezésére a japán nyelvben hagyományosan a *ga* partikulát alkalmazzák (*...ga wakaru* 'ért vmit', *...ga hoshii* 'akar, kíván vmit', *...ga hitsuyó* 'kell vmi', *...ga suki* 'szeret vmit', *...ga hazukashii* 'szégyell vmit'); (Hidasi: 1995, Kiss: 1998). A képesség, az akarat, a vágy és a tetszés kifejezésére napjainkban, az eddig stabil *ga* partikulát felváltja az *wo* partikula.

3. Új szemléletet hordozó szófordulatok, kifejezések, mondatalkotó stratégiák

A bemutatandó szerkezetek a legismertebb, legjellegzetesebb elemei a (főleg) fiatal beszélők nyelvhasználatának. Az utóbbi két-három évben több tanulmány, felmérés is készült ezekről a szerkezetekről, használatukról, társadalmi hátterükről (Shimamori 1999; Urabe 2000; Sekiyama 2000; Honna 2001)

Én-tudat kifejezése

(a) *watashiteki ni wa* 'ahogy én gondolom' (Shimamori 1999: 33)
(b) *jibunteki ni wa* 'ahogy én magam gondolom' (Urabe 2000: 6)

Visszakérdezés

...ja nai desu ka '...hát nem?'

Ködösítő kifejezések (*bokashi kotoba*)

(a) *hanashi toka shimashite* 'beszélgettünk, vagy valami efféle'
(b) *...kana/ mitaina/ tte kanji* 'talán, mintha'
(c) *onimotsu no hó* 'a csomagját illetően'

Intonációs eltérések, a visszajelzés változásai

(a) szóvégek megnyújtása
(b) *un* 'aha' használata

Ezek a szerkezetek a japán fiatalok megváltozott én-szemléletét, bizonytalan, határozatlan de az eddig megszokottnál agresszívebb beszédstílusát tükrözik.

IV. A változások hátteréről

A grammatikai változásokat okozó *egyszerűsítő tendencia, funkció szembeállítás, takarékossági törekvés* mellett jelentős szerepet kap a *gondolkodásmód* változása. Az eddig csoport központú, kollektív szemléletű japán társadalomban az én-központúvá válás nyelvi megnyilvánulásai tapasztalhatók.. E mellett az eddig körülmény-központú szerkezeteket dinamikusabb, cselekvő jellegű szerkesztési módok helyettesítik (főnév + kopula helyett igei forma: *gakusei shite imasu* 'diákoskodom'). Vagyis felerősödött egy olyan tendencia, mely a névszói szerkezetű állapot ábrázolás helyett, az igével kifejezett dinamikusabb, cselekvő formát preferálja (Shimamori 1999: 34). A partikula váltás folyamata mögött is hasonló tendencia húzódik. Az akaratot, óhajt kifejező mondatokban a *ga* partikulát felváltja az *wo* (*okane ga takusan hoshii* → *okane wo takusan hoshii* 'sok pénzt akarok'). Mivel az állítmány melléknév (hoshii 'akarok'), a tárgyas ige tárgyát általában kifejező *wo* nem releváns, a nyelvtani alanyt *ga* jelzi. Ennek az az oka, hogy a japánok az akarat kifejezését állapotként értékelték, és statikusan ábrázolták. Mára ez az értelmezés megváltozott, a vágyat képviselő én, az én akarata hangsúlyt kapott, ezáltal a dinamikusabb kifejezésmód érvényesült, a *ga* helyére wo került.

Ez a *megváltozott én-szemlélet* dominál a fiatalok nyelvezetében, a *watashi / jibun teki ni wa* 'ahogy én / magam gondolom' kifejezésben, a visszakérdezés: *...ja nai desu ka* 'hát nem?' új használati formájában, a szövegek megnyújtásában, és a visszajelzés megváltozott alkalmazásában is. A *watashi / jibun teki ni wa* 'ahogy én / magam gondolom' szerkezet közkedveltsége, Urabe levezetése szerint, a társadalom által eddig elnyomatásban tartott öntudat ébredezését bizonyítja. A japán közösségi társadalomban az egyén a közösség részeként nyilvánult meg, ezáltal az én fogalom alulfejlett, visszaszorított volt. Az információ-robbanás, a fogyasztói társadalom előtérbe kerülése megosztottságot idézett elő a közösségi létben. A magánélet szerepe fölértékelődött, kialakult a *mí izumu* 'me-ism', vagyis az „én-izmus" (2000: 6). Ennek nyelvi megnyilvánulása az 'ahogy én gondolom' forma, mely ugyanakkor utal egy másik én-re, arra, akit „én" kívülről megfogalmazok (2000: 7). Erről a közvetett „én" megjelenítésről Shimamori is szól. Ő a távolságtartás egy formájának tekinti az első személyű személyes névmás (*watashi wa* 'én') direkt használata helyett alkalmazott közvetett formákat (*watashi tte / watashi teki ni wa* 'én szerintem', 'ahogy én gondolom'), melyben a beszélő kvázi harmadik személyként kezeli saját magát. Ide kapcsolja a mondatvégi ködösítő formákat (*...tte kanji, mitaina* 'talán, mintha') is, mivel szerinte a két jelenség összetartozik. Mindkét esetben úgy tűnik, mintha a beszélő nem maga gondolná, mondaná a véleményét, hanem csak közvetítené azt (1999: 35). A visszajelzésre utaló, de a beszélő saját maga által közbevetett *un* 'aha', illetve a partner visszajelzését kizáró szóvégnyújtás, továbbá a *...ja nai desu ka* 'hát nem?' típusú álvisszakérdezés szintén az én-szemlélet változását jelzik. A beszélő saját elképzelését, gondolatait előtérbe helyezve kommunikál, jelzi véleményét, magánál tartja a szót, és különböző eszközöket alkalmaz a beszélgetőtárs mellőzésére. Ez korábban megengedhetetlen volt. Azt, aki ilyen kommunikációs stratégiát alkalmazott, kirekesztették a társalgásból, a közösségből.

Az én-szemlélet változása tehát kétirányú nyelvi folyamatban nyilvánul meg. Az egyikben az én csak indirekt módon, leplezetten, távolságot tartva jelenik meg. Ez az irány a fiatal nyelvhasználók bizonytalanságát tükrözi. Kifejezi azt a szemléletet, hogy „nekem van véleményem, meg is mondom, de érzékeltetem, hogy ezt akár más is

"mondhatta volna". A másikban a direkt ráhatás dominál, a kirekesztő beszéd stílus, a szómegtartás, az információt nélkülöző partnerre rákérdezés erőszakos stílusa. Ugyanakkor ez az erőszakos stílus, tulajdonképpen a tiszteleti távolságok csökkentésére irányuló kísérlet is.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a kutatások adatai egyelőre azt bizonyítják, hogy a lexikai és grammatikai változások jelenleg csak a fiatal (30 év alatti) generációt érintik. A szemléletváltozás azonban megindult, és a társadalmi változások különösen a tiszteletiség nyelvének alakulását befolyásolják. A szemléletváltás egyértelműen a fiatalság felől indult el, de más korcsoportokra is kihat a változás.

Irodalom

Hidasi Judit (1991): *Japán nyelvkönyv kezdőknek*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Honna Nobuyuki (2001): *Gengo to komyunikéshon* [Nyelv és kommunikáció]. Imidas

Kiss Sándorné Székely Ilona (1998): *Japán nyelvtani összefoglaló*. Tárogató Kiadó, Budapest

Okutsu Keiichiro (1995): *Bevezetés a japán nyelvtanba*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Sekiyama Kenji (2000): New Speech Function of 'ja naidesuka'. In: *The Positive Politeness Trend in Recent Japanese*, Politeness Research Group (JACET)

Shibata Takeshi (1975): On some Problems in Japanese Sociolinguistics: Reflection and Prospect. In: *Language in Japanese Society* (ed. F. C. Peng), University of Tokyo Press

Shibuya Katsumi (1998): Kotoba no bariéshon [A nyelvi kifejezések variációi], *Gengo* Vol. 27. No. 2.

Shimamori Reiko (1999): 21 seiki no nihongo to nihongo kyóiku [A 21. századi japán nyelv és nyelvoktatás]. In: *Japanese Language Education in Europe (AJE)*

Urabe Shinichi (2000): Wakamono kotoba ni miru <jiko> ishiki no yósó [A fiatalok nyelvében megjelenő „öntudat" aspektusai], *Gengo*, Vol. 29. No. 5.

SZÓKA BERNADETT
Illyés Gyula Gimnázium, Dombóvár

Egymásról négy nyelven

Svájc *négy nagy nyelvi régióból* (német, francia, olasz és rétoromán) áll. 1848-ban (amikor engedélyezték a letelepedési szabadságot) a nagy népmozgás következtében a nyelvhatárok mentén vegyes nyelvi közösségek jöttek létre. A területi elv alapján egy nyelvi területen belül az adott többségi nyelv használatos. A vegyes nyelvi zónákban a gazdaság és a nyilvánosság területén a német és francia részen valósult csak meg ez az elv, az olasz és rétoromán területek lakóinak a németet vagy franciát kell használniuk. A területi elv csökkenti a régiók közti kapcsolat lehetőségét, s biztosítja a polgár jogát az egynyelvűségre. A német, francia és olasz nyelv rendelkezik saját rádió- és tévéprogrammal, a rétoromán műsoridővel.

Svájc négynyelvű ország, melyben különböző nyelvi kultúrák évszázadok óta többé-kevésbé békében élnek egymással. Ezen kívül Luxemburg után a második európai ország, ahol a legmagasabb a külföldi lakosság aránya (17% – 1992). Az 1990. évi népszámlálás szerint több török, kurd, szláv, spanyol, portugál és angol anyanyelvű lakos van Svájcban, mint rétoromán (0,6%). Így tehát lassan nem is négynyelvű, hanem ennél is többnyelvű Svájcról lehet beszélni.

A 'három latin' csoport közti kapcsolat meglehetősen laza. Sok tessini francia részen tanul, s kötődnek az ottani kultúrához, ám hiányzik a másik fél érdeklődése. A rétoromán és olasz terület lakosai próbálnak elhatárolódni egymástól, miközben a rétoromán és a francia svájciak között épp a távolság okozza a problémát. Figyelemre méltó kivétel azonban a nyelv megőrzését támogató anyagi segítség Genf Kanton részéről.

Az *aktuális nyelvi szituációt nézve* többek között olyan problémák merülnek fel, mint:

- a rétoromán kihalásának veszélye,
- az olasz csökkenő jelenléte,
- a különböző nyelvi csoportok közti megértés készségének / képességének hiánya (pl. a dialektus használata által),
- növekvő tudatlanság és közömbösség a nyelvi régiók között.

Mindettől függetlenül elmondható, hogy a nyelvi régiók közti konfliktus alig létezik. Ez a történelmi múltnak és a föderalisztikus államfelépítésnek tudható be, melyek oda vezettek, hogy a vallási, politikai, gazdasági és nyelvi határok nem erősödnek, hanem sokoldalúan keresztezik egymást. Természetesen akadnak konfliktusok, mint pl. a francia és német nyelvcsoportok között – az 1880 és 1900 közti népmozgás során – a németek úgy védték németségüket, hogy német iskolákat követeltek francia területen, ugyanakkor megakadályozták német nyelvterületen más nyelvű iskolák létrehozását. Egy másik összetűzés Jura különválása Bern kantontól 1979-ben. További konfliktusforrást jelentenek a gazdasági, politikai döntéshozó szervek elhelyezkedése. Az ország nyelvi viszonyait a gazdasági erők tükrözik. A játékszabályokat a német Svájc diktálja, a kisebbségeknek saját érdekükben ehhez kell igazodniuk.

Egyes országrészek nyelvi helyzete

Német Svájcban a diglosszia jelent problémát a tekintetben, hogy a tájnyelv egyre jobban beszivárog a standard németet használó területekre. Ennek eredményeként az egyén a standard nyelvet egyre kevésbé uralja. Ezáltal korlátozva lesz használata nemzeti szinten, s kevésbé lesz kommunikációs eszköz más nyelvi közösségekkel. Magától értetődően használja a német svájci a **Schwytzertütsch**-t egy tessinivel való beszélgetés során. Német Svájc területén lakó más nyelvűek is e tájnyelvvel állnak szemben. Így felvetődik a kérdés a nyugat- és dél-svájciak részéről: miért kell megtanulni a standard németet, ha országukban ez alig használatos? Ebből a szempontból sajnálatos az a tény is, hogy német Svájc médiáiban is tájnyelven szólnak a nézőkhöz, hallgatókhoz; ez pedig akadályozza a megértést a nyelvhatáron túl. Nemzetet érintő adásokban a standard német használatát kellene reflektorfénybe helyezni. Továbbá a német svájciaknak azon kellene fáradozniuk, hogy lemondjanak a tájnyelvi kommunikációról más nyelvi régiók lakosaival szemben. De valóban csak ettől függ a határon túli kommunikáció színvonala? Más problémák is húzódnak a háttérben. A tájnyelvi használaton túl olyan tényezők nehezítik a kommunikációt más nyelvi régiókkal, mint a gazdasági uralmi helyzet, a német Svájc területén elhelyezkedő döntéshozatali központok, amik által a kisebbségek alárendelt helyzetben érzik magukat.

Francia Svájc nagyszámú lakosságának (több mint egymillió francia nyelvű a '90-es népszámlálás alapján) köszönhetően sokkal nagyobb befolyással és öntudattal léphet fel, mint az olasz és rétoromán kisebbségek. Nemzeti szinten követelik, hogy ennek megfelelően képviseltessék az országos közigazgatásban. Erős pozícióban áll a francia. A népességnövekedés a 80-as években itt volt a legerősebb. A kétnyelvű Biel és Freiburg városokban a francia megtartotta helyét, míg a német visszaesett (Biel: 55,2%-ról 53%-ra; Freiburg: 27,4%-ról 22,8%-ra). Ez az egyedüli hivatalos nyelv, melynek pozíciója erősödött. A kétnyelvű kantonok határain megpróbálják a nyelvi csoportok kölcsönös jogait és kötelességeit megfogalmazni.

A *német – francia vegyes* területeken egyre jobban érvényesül a nyelvek egyenjogúsága. Ez a fejlődés a területi elv kiszélesítésének egy módja: földrajzi területek helyett kulturális területek különülnek el. A francia területen a bevándorlás okozza a német svájciak nagy arányát (1970-ben 11%). A bevándorlók gyermekei nyelvileg is asszimilálódnak. A francia anyanyelvű gyerekek német részen ugyanúgy asszimilálódnak az iskola miatt; ám a szülők igyekeznek a franciát is elsajátíttatni gyermekükkel. E vegyes területeken egyébként egyre gyakoribb, hogy a gazdasági és management szférában a felek angolul beszélnek egymással.

Olasz Svájc: Tessin: A bevándorlás a munkaerőnek s a vállalkozóknak (gazdaságilag gyenge kanton lévén) köszönhető. A német svájciak nem mutatnak asszimilálódást. A gazdasági fellendülés lehetővé tette az olasz iskolák javítását, s a német iskolák megszorítását. Egyes területein (Ascona, Carona, Montagnola, vagy Orselina) a német nyelv előrétört azáltal, hogy egyre több német svájci telepedik itt le. A letelepedettek között sok a nyugdíjas, akik semmilyen formában nem vesznek részt a tessini közéletben. 1996 óta Tessin rendelkezik saját egyetemmel, ahol a diákok építészetet, kommunikációt, zenét és teológiát tanulhatnak. Aki azonban más képzésben akar részesülni, továbbra is kénytelen nyugat- vagy német Svájcban folytatni tanulmányait, s idegen nyelven abszolválni. Sok képzett dél-svájci az egyetem elvégzése után sem tér vissza Tessinbe, hiszen a szolgáltató-szektortól eltekintve

gazdaságilag sokkal a német és a francia Svájc alatt van, ezáltal gyakran nincs is képzettségének megfelelő munkahely.

Kantonális szinten nem, nemzeti szinten azonban háttérbe szorul az olasz nyelv, s ezáltal kultúrája is. Mint hivatalos nyelv nem élvez olyan fontosságot, mint a német és a francia. Ez utóbbi nyelvek területén alig oktatják, s alig tanulják az olaszt. A kötelező második nemzeti nyelv után a helyet az angol foglalja el.

Olasz Svájc; Bergell és Puschlav / Graubünden: Graubünden székhelye Chur. Az említett völgyek – jóllehet olasz nyelvű egységek – ehhez a rétoromán székhelyhez tartoznak gazdasági, kulturális, politikai és iskolapolitikai szempontból. A Schwytzertütsch a nyelvi szokásokba beleolvadt. Így a germanizmusokkal együtt formálja az ottani olasz dialektus szókincsét (pl. *la büroclammara* 'die Büroklammer', *la vindiaca* 'die Windjacke').

Intézkedések az olasz erősítése érdekében: Tessinben a szaporodó képzési lehetőségek megteremtése felsőfokon; a német túlságos jelenlétének erősebb kontrollálása, s egyúttal a bevándorlók nyelvi asszimilációjának előmozdítása; az olasz nyelv és kultúra ismeretének támogatása főként a képzésben, s Svájc egyéb területein a médiákban; olasz nyelvű Svájcban nyelv- és kultúra-támogatás.

Rétoromán Svájc Graubünden kanton területén helyezkedik el. Az 1990. évi népszámláláskor a graubündeni lakosság 17, 1%-a használta a rétorománt fő nyelvként. Svájc egész lakosságára nézve 0,6%-t jelent. Ma a rétorománok kb. 72%-a lakik Graubünden kantonban. Tulajdonképpen ők kétnyelvűek (rétoromán/német vagy rétoromán/olasz). Nyelvi helyzetüket befolyásolja a német Svájctól való függőség. A kevés beszélőn túl strukturális okai is vannak a nyelvi veszélyeztetettségnek: nem rendelkezik összefüggő nyelvi területtel, s általánosan elfogadott központtal. Egyes alterületei helyi érdekeltségeket hoztak létre a különböző nyelvformák alapján. Nincs mögöttük olyan háttérország, mint a másik két kisebbségnek Franciaország és Olaszország; nem rendelkeznek erős kulturális centrummal saját nyelvterületükön belül. Az erkölcsi támogatást sem kapják meg Svájc más területéről, hisz velük szemben meglehetősen nagy a tudatlanság/tájékozatlanság. E kis nyelv életben maradni akarását jelzi a rétoromán írott nyelv, a Rumantsch Grischun bevezetése. Így próbálják normalizálni a nyelv helyzetét, azaz normalizálni használatát a hétköznap minden területén. Ez már egy, az öt idiómából megalkotott, egységes nyelv, mint minden más standard nyelv. Így nemcsak kantonális szinten válik lehetővé a rétoromán jobb figyelembevétele. Az ellenzők azonban ebben a lépésben a nyelv és kultúra szétrombolását látják. Egy biztos: ahhoz, hogy a rétoromán fennmaradhasson, többek között gazdasági, iskolapolitikai intézkedéseket kell tenni, támogatni a rétoromán tömegkommunikációs eszközöket, védelmezni a Rumantsch Grischunt. Megkérdezett rétoromán fiatalok veszélyben látják a rétoromán fennmaradását, de az intézményes kereteken túl szerintük személyes kötelezettség is tudatossá tenni ennek megakadályozását. A fiatalok nagy része használja saját tájnyelvét más rétorománokkal való kommunikációjában. Sokan azt tartják, hogy ha két rétoromán nem ugyanazt a tájnyelvet beszéli, akkor mindjárt svájci németül társalognak. A megkérdezettek 30%-nál ez valóban így működik, de a többi a rétorománt használja közvetítő nyelvként. Valóban, a gazdasági és turisztikai fejlődés következtében végbement lakossági keveredés a német nyelvet hozta előtérbe. A rétoromán nem használható minden területen (pl. hatóság, média, használati utasítás), s a politikai, gazdasági életben is csekély a jelentősége. Az iskola tekintetében a gyerekek az óvodában

anyanyelvükön beszélnek, ám részben tanulnak németet. Az iskolában első osztálytól, de legkésőbb a negyediktől tanulnak németet. A felső tagozaton, illetve felsőbb iskolákban a rétoromán helyett a német az oktatás nyelve. A gimnáziumokban a rétoromán tantárggyá válik, s biológiában, illetve néhány további tárgyban használatos. Szakképzésben teljesen hiányzik a rétoromán. Graubünden kantonban a közösségek mind a közigazgatási nyelvet, mind az oktatási nyelvet önállóan határozzák meg. Nyelvileg vegyes közösségekben majdhogynem közömbösen történt a nyelvváltás, ahol a többség rétorománról németre váltott. Ha fent akarják tartani a nyelvet, ezt a nyelvi közösségeknek valóban akarniuk kell és hatásosan tenniük érte valamit. Fontos lenne a nyelvterület megerősítése, tartós gazdasági alapok megteremtése, a mindennapi élet területein a nyelv általános jelenlétének erősítése, a médiákban való nagyobb jelenlét, az egységes írott nyelv érvényesítése, effektív egyenjogúság és egyenlő elbánás a némettel és az olasszal kantonális szinten.

Fiatalok – régi előítéletek

Az előítéletek hátterében valami olyasféle gondolatot kell keresni, miszerint minden csoportot, saját magát és saját csoportját az ember azonosítani akarja valamivel. Az elképzelések valahol a valóság és elképzelés között állnak. Egy 1986-os szóbeli pedagógiai felmérésben (újoncokat kérdeztek) a német svájciak a nyugat-svájciakat a következőképpen jellemezték: barátkozóak, nyíltak, kicsit felületesek; nem olyan makacsak mint német svájciak. A német svájci azért él, hogy dolgozhasson, ők pedig azért dolgoznak, hogy éljenek. Ugyan a svájci német nehezen érthető, a svájci francia nem szereti, s nem is akarja elsajátítani. A büszkeség, önfejűség és az öntudatosság arrogánssá teszi őket.

A tessiniekről (olasz svájci) is vélekedtek a németek: vállalkozó szelleműek, temperamentumosak mint az olaszok, gyermekszeretők, nagyvonalúak, szeretnek vitatkozni s enni. Alkalmazkodóképes, ettől függetlenül büszke népség. Sokan tipikus olaszoknak vélik őket. Tudnak agresszívek, hanyagok, munkakerülők, s bosszúvágyóak is lenni, mint a dél-olaszok. Ami érdekes, hogy a megkérdezettek csupán nyaralásuk alkalmával ismerte meg Tessint s az ott élőket. Az olasz nyelv azonban itt láthatóan hasonló sztereotípiákat von maga után.

A rétorománokról alkotott véleményüket megint inkább az előítéletek határozták meg. Egyrészt kötődnek a környezethez, ragaszkodnak a hagyományokhoz, barátságosak, visszahúzódóak. Másrészt viszont – nem ismervén őket – szűk látókörű, konok és önfejű közösség, s nem keresi a kapcsolatot más nyelvi csoportokkal.

Karakterbeli különbségek

Bruno Pedretti egy 1985/86-ban végzett felmérésről számol be, melyben újoncok, s 18-20 éves svájci lányok nyilatkoztak arról, milyennek látják a különböző országrész lakosait. A megkérdezettek a dél- és nyugat-svájciakat tartják a legszimpatikusabbnak. Dél-Svájc 93,1%-a francia Svájc lakosait maximálisan szimpatikusnak találta, míg negatív véleményt 57,7%-uk adott német Svájcról. A legtöbb 'nem tudom' válasz a rétorománokkal szemben született: A nyugat-svájciak 72,1%-a válaszolt így.

Másik kérdés azt a problémát ölelte fel, vajon *milyen jellem- karakterbeli*

különbségek vannak az országrészek között? A dél-svájciak 92,9%-a nagy különbséget érez maguk és a német svájciak között. Hasonló (86,5%) eredmény jött ki a francia svájciak körében is a német svájciakkal szemben. Úgyszintén a rétoromanokról (59,3%) nem tudtak a franciák (francia svájciakat értem alatta) véleményt alkotni. Ami meglepő azonban, hogy a németek 46,9%-a hasonlónak tartja magát jellemben és karakterben a rétoromanokhoz.

Az ellenszenv a németek (svájci németekről van szó!) felé az olasz svájciak körében ugyanazt jelentette, mint a karakterbeli nagy különbség. Ezzel szemben, míg 100 francia megkérdezettből 87 különbözik karakterben a némettől, csak 44% nem tartja őket rokonszenvesnek. A németek körében 10-ből 7 nagy eltérést tapasztal önmaguk és a franciák/olaszok között, ettől függetlenül szimpatikusnak tartja őket.

Ha az eredmények okait keressük, minden kutatás nélkül nyilvánvaló, hogy minél nagyobb egy csoport, annál nagyobb egyenjogúságot tud vállalni egy közösségben, s nő az öntudata. Gazdasági, politikai hatalma segíti az öntudat erősödésében. Egy nagy csoport ritkán keres azonosulást kisebb csoporttal. Ez inkább fordítva működik. Ha további számokra akarunk támaszkodni, akkor vegyük tekintetbe a következőket: a megkérdezett rétoromanok 85,3%-a találja szimpatikusnak a dél-svájciakat. Fordítva ez az arány csak 45,5%. 63,7%-uk mentalitásban hasonlónak mondja magát, azonban a déliek csak 37%-a vélekedik ugyanígy. Hasonló értékek születtek a dél- és nyugat-svájciak összevetésében is: olaszok (svájci olaszok!) 93,1%-a, franciák 77,3%-a tartja szimpatikusnak a másikat. Hasonló karaktert véltek felfedezni a franciákkal az olaszok 86,2%-a, fordítva ez az arány csak 70,1%. Ezen eredményekből úgy tűnik, hogy a három kisebbség tekintetében egy sorrend uralkodik, melyben mindegyik csoport a felette álló csoport felé törekszik.

A megkérdezetteknek egytől hatig értékelniük kellett az egyes nyelvi régiók közti viszonyokat. 1–3-ig jelölték a nagyon rossz – nem kielégítőtől, 4–6-ig a kielégítő-nagyon jó viszonyt. Ami feltűnik, hogy legmagasabb értékelést e tekintetben német Svájc kapott. A németek az olaszokhoz való viszonyukat 60,5%-ban pozitívnak értékelik, ezzel szemben az olaszok 76,6%-a negatívnak ugyanezt a kapcsolatot. A rétoromanok 86%-a olasz Svájccal való viszonyát kielégítőnek-nagyon jónak találta, fordított arányban ez 59,7%-os arány volt. Az olaszok 94,1%-a pozitívan értékelte francia Svájchoz fűződő kapcsolatát, fordított esetben ez 72,6%. A franciák legerősebb kisebbségként abban a helyzetben vannak, hogy az elvárásoktól szabadon ítélje meg kapcsolatait a többi országrészhez. Intézményesen ugyanis minden olyan szervezet megtalálható nyugat-Svájcban, amely lehetővé teszi számára az egyenjogú részvételt államszintű és társadalmi döntéshozatalban.

Egy másik kutatásban német és francia Svájc több mint 200 diákját kérdezték meg arról (Gianni Ghisla), *milyen véleménnyel vannak Svájc déli részéről s az ott beszélt nyelvről*. Pozitív véleményt alkottak, miszerint Svájcot nem tudnák elképzelni Tessin nélkül: legszebb része az országnak. Az emberek nyíltak, szimpatikusak. A nyaralás szempontjából is kedvező Tessin, hiszen a meleg klíma, napsütés, tavak s pálmák nagy vonzerőt jelentenek. Francia Svájc számára az olasz Svájc egy életmódot, az olasz nyelv sajátosságát, s kulturális aspektusát tükrözi. A kérdések egyike az olasz Svájc nagy személyiségeire (sportolók, politikusok, művészek) vonatkozott. Német Svájc

diákjainak több mint fele nem tudott megnevezni egy személyt sem. Akinek valaki is eszébe jutott, Flavio Cotti s Mario Botta nevét említette. Francia Svájc diákjai Cottit ugyanúgy említették, ami viszont szembetűnő, hogy a művészet és irodalom nagyjait (mint Borromini, Giacometti, Dimitri, Nessi) is fel tudták idézni (ez az oktatásra, kulturális információra vezethető vissza).

Nyelvi kölcsönhatások

A kilencvenes évektől kezdve egyre több olyan terméknév árasztotta el német Svájcot, mely a mediterrán/latin környezetet idézi. Ez a tendencia főként a közéletben, gasztronómiában, öltözködésben és berendezési tárgyak elnevezésében figyelhető meg. A *'made in Italy'*-val fémjelzett termékek (Armani-öltözékek, San Pellegrino víz, különböző kávéfajták) nagy teret hódítottak. Éttermek lánca jelzi az olasz jelenlétet. Az újdonságot főként az jelenti, hogy olyan összetett szókreációk váltak életképessé, melyek olasz elemei morfológiailag azonosultak a német elemekkel. Fantázianevek terjednek el és szűnnek meg, amelyek azonban nem érthetők Olaszországban. Nézzük a következő példákat: *mobitare* (negozio di mobili, CH), *brilleria* (ottico, BS), *pastizzeria* (ristorante, SO), *Telenostra* (rivenditore TV e radio, BS), *denarobank* (banca, AG), *lipresso* (bar e libreria, BS), *panissimo* (panetteria, BL).

Érdekes a **háromnyelvű parallelizmus**, mely praktikus okokból, illetve szükségből alakult ki. Ezt igazolják a következő példák (francia-német-olasz): *département / Departement / dipartimento; manteau / Mantel / mantello*. Tegyük hozzá, hogy az olasz esetében itt nem standard olaszról van szó, hanem a tessini/svájci olaszról, mely nem mindig ugyanazt az értelmezést takarja, mint a standard olasz.

A **négynyelvűség bizonyos párhuzamaira** is érdemes figyelni, melyeket Svájcra jellemző helységneveken, politikai kifejezéseken bizonyíthatunk:

Német	francia	olasz	rétoromán
Genf	Genève	Ginevra	Genevra
Lausanne	Lausanne	Losanna	Losanna
der Genfersee	le lac Léman	il Lago Lemano	il Lai da Genevra

Konklúzió

Négynyelvű Svájcról beszélünk, mégis ellentmondásba ütközik e kijelentés: az idegennyelv-oktatásban ugyanis az angol javára az olasz nyelv oktatása háttérbe kerül. Nem minden iskolatípusban oktatnak olasz nyelvet. Azonban új iskolaprogramokat dolgoznak ki, hogy a diákok megismerjék a másik kultúrát is. Ennek keretében az olaszoktatást is bővíteni szeretnék. Hivatalosan tehát segítik az olasz nyelv kultúra megőrzését, a mindennapok azonban azt mutatják, hogy használata egyre korlátozottabb.

Két dolgot érdemes megjegyezni: úgy tűnik, egy negatív tendencia figyelhető meg az ország nyelveinek elsajátításában. Az iskolákban nő a tananyag, nincs cég idő megfelelően beosztani a nyelvórát. A német svájciak körében pl. megfigyelhető a standard nyelv használatában egy bizonyos visszaesés, amely a nyelvjárás egyre

gyakoribb használatára vezethető vissza. Egy másik érv szerint érezhetően nő a közömbösség Svájc négynyelvűségével szemben, ami főként a nyelvi kisebbségeket érinti, de végsősorban veszélyezteti az egész ország nemzeti jellegét.

Minek köszönhető hát, hogy mégis Svájc tekinthető Európa példaképének? A történelem során kialakult az a szükséglet, hogy Svájc megformálja önmagát, azaz valami olyat hozzon létre, mely egységesíti az összes svájcit. Igenis példaértékűnek kell tekinteni, hogy a föderalizmus, neutralitás, identitás, s multikulturalitás jegyében minden nyelvi régiónak van saját élete; egy nyelvhez értékek, ideálok tartoznak.

Irodalom

Berruto, Gaetano (1980): *Alcune considerazioni sull'italiano regionale ticinese.* Dipartimento della pubblica educazione. Ufficio dell'Insegnamento Medio, Bellinzona.

D'Anna- Huber, Ch. (2000): Nicht nur am 1. August viersprachig sein. *Tages-Anzeiger.* Montag, 31. Juli. S.2.

Franceschini, Rita (2000): Italiano 'di moda': adozione linguistica nella Svizzera tedesca. *Babylonia.* N2/2000: 18-22.

Ghisla, Gianni (2000): Von der schönsten Sprache, die es gibt... *Babylonia,* N2/2000: 50-53.

Haas, Walter (1988): Schweiz. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft.* Zweiter Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York: 1365-1383.

Koller, Arnold (1998): Was hält die Schweiz zusammen? *Schweizer Monatshefte,* Heft 7-8. (Juli/ August) 1998. S. 9-12.

Kühne, Klaus (1997): Die viersprachige Schweiz. In: Axel Geerlings-Diel, Günther Sander (Hrsg.): *Kulturen und Sprachen von Minderheiten in Europa.* Deutschland, Italien, Schweden, Schweiz, Spanien. Schäuble Verlag Rheinfelden und Berlin. (Reihe: Studien zur Vergleichenden Sozialpädagogik und Internationalen Sozialarbeit. Hrsg. von Franz Hamburger. Band 13. Gesellschaft, Erziehung und Bildung 48.) 57-74.

Lurati, Ottavio (1976): *Dialetto e italiano regionale nella Svizzera italiana.* Banca Solario & Blum S.A., Lugano

Pedretti, Bruno (2000): Die Beziehungen zwischen den schweizerischen Sprachregionen: In: Schläpfer: *Die viersprachige Schweiz.* Aarau, Verlag Sauerländer. 269-307.

Rovere, Giovanni (1982): Il plurilinguismo in Svizzera. *Quaderni per la promozione del bilinguismo.* Nn. 33/34, dicembre. 1-58.

Schläpfer, R. – Bickel, H. (Hrsg.) (2000): *Die viersprachige Schweiz.* Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg. Verlag Sauerländer. (Reihe Sprachlandschaft; Bd. 25.)

Schweizer Sprachen. Konversationsführer. Die erste viersprachige Konversationsführer für die Schweiz. Editions Dynamicha, Neuchâtel. 1998.

TÓTH SZERGEJ
Szegedi Tudományegyetem

Nyelvi hamisítások

„... a polgármester – bármennyire szenved is – ki nem ejtené a száján azt a szót, hogy cigány."
(Egy magyar hetilapból)

„Nincs szólásszabadság, mert a t. cigányokat nem lehet nevükön nevezni (pedig azok)."
(Egy szegedi főiskolai hallgató, a 21. század küszöbén)

A nyelv sohasem a magányos egyént, hanem a közösségben élő embert szolgálja. Az a kérdés azonban megválaszolatlan, hogy vajon a társadalom fejti-e ki a nagyobb hatást a nyelvre, vagy éppen fordítva. Véleményem szerint a nyelv olyan mértékben van függésben a társadalomtól, amennyire az adott nyelven beszélő emberek maguk is függnek tőle, illetve azoktól a viszonyoktól, melyekben élnek.

Ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal, hogy egyetlen nyelv egyetlen rétegnyelvi szintjét vagy stílusát sem érdemes vizsgálni csak lexikai szinten, kiragadva szociokulturális közegéből. Tulajdonképpen semmilyen nyelvet sem foghatunk fel egyszerűen valamiféle nagy „szótárnak", hanem sokkal inkább egy szüntelen szóteremtési folyamatról kell beszélnünk, vagy mindazon fogások összességéről, amelyekkel az egyén és a hatalom egyaránt él.

Ha a *tudat és a nyelv*, az *ideológia és a nyelv*, a *világnézet és a nyelv* fogalompárokat a hatalmat gyakorlók és a hatalomban nem részesülők között folytatott kommunikáció tükrében vizsgáljuk, akkor feltűnhet, hogy a nyelv(használat) ideológiailag is differenciált. A nyelv szókészlete pontos képet adhat a társadalomban zajló folyamatokról, a társadalom tudati állapotáról, sőt, azokról a törekvésekről is, amelyek egy adott ideológia megerősítését szolgálják. Az egyes társadalmi csoportoknak (osztályoknak, rétegeknek stb.) nincs ugyan teljesen külön „nyelve", nyelvezetük egyes sajátosságai azonban jelzik világnézetük alapvető vonásait és az ideológiá(k)hoz való viszonyukat.

Jelentheti-e ez, hogy ideológiai hatásra egyes szavak jelentése megváltozhat a nyelvben? Úgy tűnik, igen. Nézzük a *szovjet* szót. Az 1920-as években a szovjet még csak a *vörös* jelzőt helyettesítette, később azonban már általános jelzővé, a kommunista ideológia egyik absztrakciójává vált. A *szovjet nép* kifejezésnek nem kisebb ellentmondást kellett feloldania, mint hogy összeegyeztesse a hatalom két ideológiai törekvését: az internacionalizmust, amely proletár tudaton alapult, és a lenini nemzeti önrendelkezés gondolatát. Miután ez a két eszme összeegyeztethetetlennek bizonyult, megkezdődött a különböző népek összegyúrása egységes szovjet néppé. Ez a regionális kulturális hagyományok tudatos eltörlése mellett azzal az igyekezettel járt, hogy a kis

népek saját írást és új „saját" kultúrát kapjanak. Az *orosz*, mint nép és kultúra csak a legritkább esetben lett megnevezve. Magyarországon ez úgy nézett ki, hogy ami tényleg jó volt a Nagy Testvérnél, azt finom lebecsüléssel illették a *szovjet* szó segítségével – *szovjet jéghokit*, *szovjet balett*et mondtak, pedig orosz dolgokról volt szó –, ami viszont valóban visszataszító volt, az *orosz* jelzőt kapott (például az *orosz laktanyák*) pedig ilyenkor legtöbbször tipikusan *szovjet*tel volt dolgunk.

Hasonlóan járt a *párt* szó is. Egy magyar embernek a párt sokáig csak egyetlen pártot jelenthetett, míg a nyugat-európai a szó hallatán a pontos megnevezést várta. Az orosz nyelvben 1917 előtt a *párt* szó jelenthetett sakkpartit, énekszólót, árukészletet és még több egyebet. A kommunizmus idején azonban a szónak annyira erős konnotációja alakult ki, hogy azután már külön ki kellett emelni, ha sakkról, énekről vagy áruról beszéltek (Nemrégen láttam egy francia-orosz filmet, ahol a színészek – orosz/szovjet környezetben – következetesen *kommunista párt*ot mondtak, nyilván a nem orosz néző kedvéért.)

A következő kérdésünk az lehet, hogy a hatalom a saját szempontjai szerint folytatott kommunikációja érdekében irányíthatja-e tudatosan a nyelv ilyenszerű változását? Janusz Bańczerowskitól kölcsönzöm a következő gondolatokat. „Nem újkeletű a kísértés, hogy a hatalom az általa megkövetelt társadalmi magatartások, gondolkodási és minősítési módok kialakítására használja fel a nyelvet. Ez általában a demokratikus intézmények nélküli társadalmakra jellemző, de a jelenség megtalálható a demokratikus közéletben is. A nyelv funkciója ez esetben tulajdonképpen csak a meggyőzésre korlátozódik, vagyis a vevő kényszerítésére, hogy az adó nézeteit fogadja el egyedüli igaznak és helyesnek. A nyelv így nem tölti be az információközvetítés természetes szerepét, és a manipuláció eszközévé válik."[1] Amit ezekhez a gondolatokhoz hozzá szeretnék tenni, ez a következő: a különböző társadalmakban a hasonló politikai és hatalomgyakorlási módszerek megközelítőleg azonos nyomokat hagynak a nyelvekben. Különösen a náci Németországban tapasztalt nyelvi változások és a sztálini Szovjetunió orosz nyelvében meglévő hasonló jelenségek mutatják ki a totalitarizmus hatását.

A mi nemzedékünk Viktor Klemperer, a nácizmust túlélő filológus LTI című könyvéből tudhatja, hogy a náci korszakban a emberek fizetéséből *„önkéntes téli segélyt"* [Freiwillige Winterhilfe] vonnak le, ahol is „az önkéntesség abból áll, hogy az ember a megállapított összegen felül is fizethet, és e mögött sokak számára alig burkolt kényszer van". A gestapó az értékes magánkönyvtárakat nem elrabolja, hanem *„biztonságba helyezi"* [sicher gestellt]. Az elhurcolt zsidók ajtaján a postások tájékoztatására megjelentek a *„Hier wohnte der Jude Weil"* [Itt lakott a Weil zsidó] típusú feliratok, a feladó pedig az alábbi értesítést kapta: *„Adressat abgewandert"* [A cím megváltozott]. „Ez a 'megváltozott' az LTI lexikájában félelmetes mellékjelentést kapott" A *„wurde der Endlösung zugeführt"* [végső megoldást véghezvinni] agyonlövést vagy gázkamrába küldést jelentette a hitleri táborokba megsemmisítésre küldöttek kartonján a „visszatérése nem kívánatos" szerepelt A Szovjetunióban a letartóztatottak további sorsa felől érdeklődőknek a *без права переписки* [levelezésre nem jogosult] szóbeli válasz jelentette – az esetek túlnyomó többségében – az illető kivégzését, míg a hivatalos formula Sztálin javaslatára a *наказания первой категории* [első fokozatú büntetés] lesz. Később a jogi szótárból a *наказания* [büntetés] szót is eltörlik, és helyét a *мера социальной защиты* [társadalmi védelmi intézkedés] foglalja el[2].

Az előző bekezdésben felsorolt esetekben a hatalomgyakorlók azon szándékáról van szó, hogy ha ezeknek az eufemisztikus megfogalmazásoknak a segítségével nem tudják áthidalni az utópisztikusnak bizonyuló vágyak megvalósítása érdekében elkövetett tettek és a valóságos, kézzelfogható dolgok közötti szakadékot, úgy a jog, eszmék, gazdasági objektív folyamatok és óriási embertömegek fölötti totális hatalomgyakorlás mértéke az irracionalizmusba való átbillenéssel fenyeget. A hatalomgyakorlók napjainkban is gyakran használnak eufemisztikus megfogalmazásokat, melyek úgy idéznek elő változásokat a normatív nyelv szemantikájában, hogy alighanem csak a pszichikum tudatalatti rétegeiben működnek. Ilyen módon a gondolkodás mindennapi szintjén elfogadhatóvá teszik az egyébként elfogadhatatlant. Az ideológia gyakran rátelepszik a valóságra, és a valóságos, kézzelfogható dolgok eufemizmusok formájában jelennek meg. Miközben a sztálini Szovjetunióban az emberek millióí halnak éhen, a propaganda nem folytathatja a kenyérgabona betakarításáról szóló sikertudósításait, hiszen a szembesülés túl gyors, közvetlen és nyilvánvaló lenne. Ezért fognak szólni a tudósítások a *kenyérgabona* helyett a *kalászosok*ról (*зерновые*). Minden fordított esetben (vö. *Adressat abgewandert, без права переписки* stb.) az ideológia telepszik a valóságra, és a valóságos, kézzelfogható dolgok eufemizmusok formájában jelennek meg.

Itt lehetne néhány mondatot szólni a modernkori tabu néhány jellegzetes esetéről, mert hogy az emberek nemcsak a történelem előtti időkben hittek a szó mágikus erejében. Tudjuk, hogy a korai kultúráknak az a meggyőződése, hogy a tárgyak és megnevezéseik között természetbeli kapcsolat van odáig vezetett, hogy a szó azonosult a tárggyal a vagy a személlyel és így alakult ki a tabu. A tabu célja sohasem a fogalom, hanem az azt jelölő szó kiiktatása volt a mindennapi életből. Számomra nem kétséges, hogy a mai politikusok némelyike is hisz a szavak mágikus erejében („mondd sokszor, hogy minden rendben van, és rendben is lesz"), illetve a sajátos 20–21. századi tabukban. Ide tartozik például és többek között az az igyekezet, amellyel a *szegénység*, a *cigány* vagy más szavak használatát próbálják elkerülni. Az iménti példák arra is alkalmasak, hogy újra csak megerősítsem: a nyelvhasználat pontos képet adhat társadalmunk tudatállapotáról.

Szavaim igazolására tegyünk egy rövid kis kitérőt a közelmúltba. 1997-ben kisebbségi és adatvédelmi biztos a következő megállapításra jutott: miután az adatvédelmi törvény a nemzeti hovatartozást olyan adatnak tekinti, amellyel mindenki saját maga rendelkezik, kívülálló csak akkor használható fel, ha az érintett ehhez hozzájárul, a rendőrségi körözésekben és tudósításokban tilos használni a „cigány" kifejezést. (Kaltenbach Jenő: „A fizikai tulajdonságokat felsoroló személyleírást kell adni. A személyleírás – hangsúlyozom – nem helyettesíthető a nemzetiségi hovatartozásra való utalással.[...]"; Riporter: Az addig érthető, hogy a nemzetiségre való utalás helyett személyleírást kell adni. Állásfoglalásában viszont az is olvasható, hogy a személyleírásban a **cigány** szót más, nem sértő kifejezéssel sem lehet helyettesíteni. Az ombudsmanok szerint felváltva kell alkalmazni a jelzőket – például azt, hogy sötét, barna vagy kreol bőrű –, így érhető el, hogy egyetlen szó sem váljon a **cigány**sággal azonosítható fogalommá[3].)

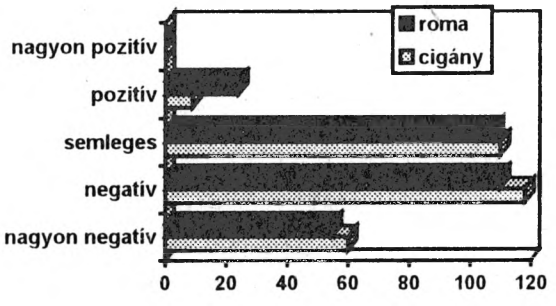
Emlékezhetünk rá, hogy a politikai óvatosság az ajánlott minta analógiájára, de már nem éppen jóhiszeműen kialakította a maga gúnyos alakokat, mint a *nemzetiségi színű*,

a *kreol*, a *maláj* a *római* vagy *szoláriumbarna bőrű*. Ezek az úgymond szinonimák mutatják, hogy a politikusok jó szándékát milyen könnyű visszájára fordítani.

1996-ban és 1997-ben készült felmérésben olyan nominációkat vizsgáltunk, melyeket a „szalonképesség" érdekében a politikai akarat ún. álszinonimával próbált helyettesíteni[1]. A felmérésbe összességében körülbelül 400 18 és 25 év közötti főiskolás lányt és fiút vontunk be, ezen kívül 20 miniinterjú is készült. A fiataloktól a következőt kérdeztük: *Milyen jellegű benyomást, reflexiót, asszociációt váltanak ki Önből az alábbi szavak? Kérjük, hogy véleményét a megfelelő szám bekarikázásával jelezze a szavak alatt található skálán!* A kisebbségi és adatvédelmi biztos állásfoglalása előtt, majd után készült felmérések erősen vázlatos eredményét lásd az 1. és 2. sz. grafikonokban. A *x* tengelyen a válaszok száma, az *y* tengelyen az öt fokozatú skála található.

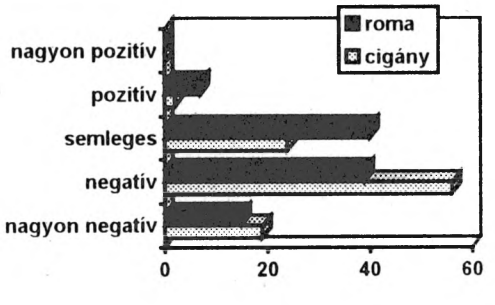
1. sz. felmérés

A kisebbségi és adatvédelmi biztos állásfoglalása előtt



2. sz. felmérés

A kisebbségi és adatvédelmi biztos állásfoglalása után



A grafikonok tanulmányozása során felmerül(het) a kérdés: lehet-e egyáltalán az ilyen folyamatokat „fentről" irányítani? Az eddigi kutatásaim azt mutatják, hogy lehet (vö. a felmérések „semleges" értékeivel), de nagyon-nagyon nehezen, mert a szóhasználat legtöbb esetben nem igazodik a politikusok szándékához. Egy másik példa: foglalkoztam a rendszerváltoztatás után megváltoztatott utca- és intézménynevek elfogadottságával és arra a következtetésre jutottam, hogy igen nehéz az új megnevezéseket elfogadtatni a közösséggel. A kutatás során kiderült, hogy sokszor a döntéshozók szándéka egyáltalán nem érvényesül, és az új nevek nem épülnek be a nyelvbe[5].

Az, hogy a nyelvi hamisításoknak közvetlen hatása is lehet, minden bizonnyal a legegyszerűbben azzal magyarázható, hogy első körben alighanem az ember tudatalattijában hatnak. A hatalomgyakorlók gyakran nyúlnak a nyelvi hamisítás lehetséges eszközeihez, s az eufemisztikus, hamisító és megszépítő kifejezések útján idéznek elő jelentésbeli változásokat. A vietnami háború alatt a *bombázások* helyett *védelmi reakciókról, preventív intézkedések*ről beszéltek, a *sikertelen bombázás* pedig *hadianyag-pazarlás*sá változott. A Hiroshimára ledobott bomba a *Little Boy* [kisfiú], a neutronbomba a *clean bomb* [tiszta bomba], a nukleáris tengeralattjáró a *Corpus Christi* [Krisztus teste], a tömegpusztító fegyverek az *exotic weapons* [egzotikus fegyverek] nevet kapták. Amikor az amerikaiak Laoszban hajtottak végre hadműveleteket, az *invasion* [megszállás] szót az *incursion* [portyázás] váltotta fel, így kerülve el az elsőhöz kapcsolódó negatív politikai jelentést. Az iraki háborúban („Sivatagi Vihar") a városok bombázása *sebészeti pontosságú műtét*té finomodott. De Orwell szelleme van abban is, ahogyan a *hadügyminisztérium*ot [war department] *védelmi minisztérium*má [department of defence] nevezték át. Ugyanígy, egyfajta nyelvi hamisítás eszközei az új doktrínákat kísérő, átlagemberi fogyasztásra szánt politikai vagy katonai szlogenek is: Roosevelt idejében a *New Deal* [új kurzus], Trumannál a *Fair Deal* [igazságos irány], Kennedy alatt a *New Frontier* [új határok], Johnsonnál a *Great Society* [nagy társadalom], Nixon korában a *New Economic* [új gazdaságpolitika] vagy Carter évei alatt a *grandiose but real* [grandiózus, de reális] gazdaságpolitika.

De ide tartozik a magyarországi *nyugodt erő* és a *fontolva haladás* is. És természetesen ezt a meggyőzési módszert negatív irányban is fel lehet használni olyan szavak választásával, amelyek esetében számítani lehet arra, hogy kiváltják az eredeti jelentést. Gondoljunk arra, amikor egyik miniszterelnökünket *főpincér*nek emlegették az akkori ellenzéki lapok és műsorok, az USA egyik elnöke *nyugdíjas színész* volt, a hatalomnak nem tetsző újságírók *mikieger*ekké változtak, egy szegedi politikust pedig politikai ellenfelei *szárba nem szökkent kócos politikus*nak aposztrofáltak, akkor elmondhatjuk, hogy az emberről, eszméről, pártról kialakított képet befolyásolhatja, hogy milyen szóval illetjük. Ez nem jelent nyelvi meghatározottságot, de tudat alatt akaratlanul is befolyásolja az embereket.

Ahogy már eddig is kiderülhetett, magyar hamisításokban, honi eufemizmusokban sincs hiány. A kilencvenes évek magyar politikájának jellegzetes hétköznapi eufemizmusai közé tartoznak a *lényegében megoldódott*, a *nem igazán* és *a valahol* típusú kifejezések, melyekkel használójuk többnyire a pontos és korrekt választ igyekszik elkerülni. „Vezetőségünk szerint ez a probléma lényegében megoldódott", „XY párt nem igazán tartotta be a megállapodást." Vagy: „XY párt valahol nem tartotta

be a megállapodást." A kifejezések a legkülönbözőbb helyzetekben jöhettek kapóra, nem teljesen világos, hogy megoldódott-e a gond és milyen mértékben szegték meg az egyezséget, hiszen elegendően általánosak és teljesen elmossák az állítás és a tagadás közötti határt.

Ráadásul vizsgálataink során kiderült, hogy a *lényegében megoldódott* kifejezést a megkérdezettek nem is tudták pontosan értelmezni. Bármi is volt a használó szándéka, nem lehet biztos, hogy annak megfelelően fejtik meg üzenetét[6].

Feltételezésünk tehát az volt, hogy a *lényegében megoldódott* és a *nem igazán* kifejezések használatával többnyire az szeretnék elérni használói, hogy ne kelljen pontos és korrekt választ adni. A felmérésben 300 18–25 év közötti főiskolás férfi és nő vett részt. Az adatok összegzése után lehetőség nyílt arra, hogy megkapjuk a kérdésre adott relatív gyakoriság mellett annak az elméleti valószínűségét, hogy 1997-ben Szegeden a 19–25 év közötti főiskolára járó fiú és/vagy lány miként viszonyul az általunk vizsgált kifejezésekhez.

Problémát és bizonytalansági tényezőt jelenthet egyfelől magának az alaphipotézisnek igaz vagy hamis volta, azaz a használó szándékának megismerése és mérése, másfelől a szubjektivitás nem zárható ki a megadott választási lehetőségek megadásánál, hiszen nincs és nem is lehet a vizsgált kifejezéseknek egy és csakis egy értelmezése.

Annak az elméleti valószínűsége (0,99 megbízhatósági szinten), hogy az informáns paramétereivel rendelkező személy a *lényegében megoldódott* kifejezést ne úgy értelmezze, hogy a *probléma valóban megoldódott*, 75–87 százalék. Ez feltételezésünk szerint azt bizonyítja, hogy a *lényegében megoldódott* kifejezést a megkérdezettek nem tudják pontosan értelmezni. Bármi is a szándéka azoknak, akik a kifejezést használják, nem lehetnek biztosak abban, hogy szándékuknak megfelelően dekódolják „üzenetüket".

Ha a *nem igazán* kifejezés használóinak az a szándéka, hogy ezzel mintegy jelezzék a „befejezetlenséget", „nem teljességet" stb., akkor nyugodtan apellálhatnak arra, hogy ezt a befogadók is így fogják értelmezni. Ennek a valószínűsége (0,99 megbízhatósági szinten) 98-100 százalék.

Az előadásom vége felé, amennyiben Önök megkérdeznék tőlem, hogy mennyire mélyen érinteti a hamisított, manipulált, sokszor sablonizálódott nyelvhasználatunk a mindennapi kommunikációnkat egy példával szeretnék válaszolni.

Évekkel ezelőtt egy köztisztaságért felelős hivatalnok szó szerint ezt nyilatkozta az egyik kábeltévében: „Idén a falevelek a megszokottnál többet fognak az utcán tartózkodni." E kijelentésben elsősorban a felelősség elhárítását lehet észrevenni. Hiszen a közéleti nyilatkozatokban is megfigyelhetjük, hogy a felelősség fokozatai hogyan változnak a teljes vállalástól a teljes elhárításig. A skála egyik végén az áll: „*én vállalom.*" Ennél kevesebb a „*mi vállaljuk*", s még kevesebb az, hogy „*vállaljuk*". A következő fokozat azt mondja: „*valaki (pl. a párt) vállalja*", s így lehet csökkenteni egészen az utcán „tartózkodó" levelekig. Ennél jobban a hivatalnok már nem távolodhat el a felelősségtől. Elvégre is azok a levelek tőle, a vállalattól, az időjárástól és egyáltalán mindentől függetlenül ott tartózkodnak, ahol akarnak. A hivatalnok még azt az ok-okozati összefüggést sem vállalja, hogy a levelek azért vannak ott, mert lecsetek a fáról. Nekünk, nyelvészeknek vajon mit kellene vállalnunk?

Jegyzetek

[1] Bańczerowski Janus: A nyelv titkai. *Magyar Nyelvőr*, 1997/2: 190-203.

[2] Lásd erről bővebben: Tóth Szergej: A szovjet birodalmi nyelv, avagy a totalitarizmus grammatikája. *AETAS*, 1991/1: 5-39.

[3] *Népszabadság*, 1997. március 28.

[4] Tóth Szergej: Summary Report on the work done in the field of the project *Language in a Post-Totalitarian Society,1995-1997, CEU, Gyula Juhász Teacher Training College, Szeged, Hungary, 1997.* (Társzerzők: Vass László és Zánthó Róbert)

[5] Tóth Szergej: A hatalom logikája: birtokolni az utcaneveket. Megjegyzések a toponímák változtatásaihoz szegedi nézőpontból. In: *Szeged* folyóirat, 1998. február, 5-11. [Társszerző: Zánthó Róbert]: Az utcaátnevezések fogadtatása Szegeden, in: *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. II. kötet.* A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. 1998. április 16-18. Szombathely, 1999. 283-6.: Az utcaátnevezések „stilisztikája". Egy felmérés margójára, in: Nyelv – stílus – irodalom. *Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* Szerk.: Zoltán András. Budapest, 1998. 566-72.;

[6] Lásd: 2. számú lábjegyzetet.

Irodalom

Klemperer, V. (1986): *LTI.* Notizbuch eines Philologen, Leipzig

Kontra Miklós (1999): *Közérdekű nyelvészet.* Osiris, Budapest

Szende Tamás (1987): *Megértjük egymást? Korunk kommunikációs zavarai.* Budapest

Szépe György – Derényi András (1999): *Nyelv, hatalom, egyenlőség.* Nyelvpolitikai írások. Corvina. Budapest

Апресян Ю. Д. (1992): О состоянии русского языка [Az orosz nyelv állapotáról]. In: *Почтовая дискуссия о состоянии русского языка* [Levélrovati elmélkedések az orosz nyelv állapotáról]. Сост.: Караулов Ю. Н. *Русская речь*, 1992. 2. 51-2.

Bańczerowski Janus (1997): A nyelv titkai. *Magyar Nyelvőr* 1997. 2: 190-203.

Чхиртеин М. Н. (1991): Идеология и язык: (построения модели и осмысление дискурса [Nyelv és ideológia (egy modell szerkezete és a diskurzus értelmezése)]. In: *Вопросы языкознания.* 1991. 6.

Яцюк Т. А. (1991): „Терминотворчество" тоталитарного правосудия [A totalitárius igazságszolgáltatás terminológia-alkotása]. *Русская речь*, 1991. 3. 53-7.

Ожегов С. (1955): Основные черты развития русского языка в советскую эпоху [Az orosz nyelv fejlődésének főbb jellemzői a szovjet korszakban]. *Известия АН СССР*, Отд. лит. и языка, т. X, вып. 1. 1955. 22-36.

Панов М. В. (ред.) (1968): *Русский язык и советское общество. Лексика совр. языка* [Az orosz nyelv és a szovjet társadalom. A mai nyelv lexikája]. M., 40-134.

WALLENDUMS TÜNDE
Budapest

A nyelviskolák hirdetéseinek jellegzetességeiről, a nyelvi reklámokról

A következő írásban azt szeretném felidézni, hogy milyen jellegzetességekkel bírnak a nyelvekkel hivatásszerűen foglalkozó gazdasági szervezetek, a nyelviskolák reklámjai.

A vizsgálat forrása egy sajátos dokumentum, a ***Nyelviskolai Kalauz*** néven ismert kiadvány. Ez az 1994-től rendszeresen megjelenő (reklám)füzet elsősorban a budapesti nyelvtanulási lehetőségekkel foglalkozik.[i] Az induló évben még alig 15 oldalt számláló, többnyire fekete-fehér szedésű kis újság gyorsan 'kinőtte magát', s a ma már színes kiadvány széles körben ismertnek tekinthető, tartalma az Interneten is elérhető a www.nyelvkalauz.hu címen. Rendszerint évente 3 alkalommal – értelemszerűen a tanfolyamok indulásának időpontjait közvetlenül megelőző időszakokban, azaz januárban, júniusban és szeptemberben – jelenik meg. Olvasói elsősorban a fővárosban élő, nyelvvizsgára, felvételire készülő fiatalok.

Miután az alapvető hirdetési stratégiák, a felhasznált képi és nyelvi sémák a nevezett kiadványban szereplő hirdetéseiből jól összegyűjthetőek, megpróbáltam elkülöníteni az **üzenetekben rejlő közös és egyedi jellemzőket**, s igyekeztem feltárni, hogy miként, milyen érveket felsorakoztatva és mire hivatkozva próbálták, illetve próbálják a nyelviskolák a lapot forgató olvasókat beiratkozásra csábítani.

A nyelviskolai reklámok üzeneteiről és nyelvezetéről

A **jó reklám** egyidejűleg három feladatot tölt be: ***docere*** (vagyis információközvetítés), ***movere*** (azaz emocionális ráhatás), ***delectare***, (a figyelem, érdeklődés fenntartása).[ii]

• A *Nyelviskolai Kalauz* kezdeti számaiban szereplő hirdetéseket a *hőbeszédűség, az apró betűkkel szedett hosszú üzenetek, majd a nagy betűs rövid üzenetek*[iii] jellemezték.

• A *hangsúly a kurzusok létén* pl.: *„angol tanfolyam a kezdőtől a haladóig"*, *„indul az őszi szemeszter"* volt.

• Az első kiadványokban még kevés volt az egy-egy iskolához, esetleg egy-egy nyelvhez kapcsolódó sajátos szlogen, vagy grafika. A 'jelmondatok' megfogalmazása még néha erőltetett, a hallgatókat egyszerűen a *'sikeres nyelvtanulás' ígéretével* igyekeztek 'megfogni': *„Lehetetlen? Nálunk nem! Lépjen Ön is a siker útjára"*, *„És a világ bármely országában megérteti magát."*.

• Külön aláhúzással vagy vastag betűs szedéssel jelezték a *fizetési kedvezményeket*, a *„részletfizetési • lehetőség"*-eket, valamint a *„kivételes lehetőség"*-ként hirdetett beiratkozási akciókat.

• A kezdet kezdetén szinte csak *száraz, szaknyelvi megfogalmazású kulcsmondatokkal* találkozhattunk: *„kihelyezett, vállalati tanfolyamok"*, *„kis csoportos oktatás"*, *„beszédcentrikus nyelvtanítás"*. A későbbiekben a bonyolult elnevezésű készségek felsorolása helyett alternatív megoldásokat is találhattunk: A Szinonima Nyelvstúdió hirdetése egy, a nyelvvizsgára való felkészülés során sokszor unos-untalan gyakorolt feltételes mondattal kezdődött: *„Szeretném, ha te lennél a fiam keresztapja,*

aki valószínűleg tíz hónap múlva fog megszületni." Majd alatta olvashattuk a biztatóan provokatív kérdést „*És ha két hét múlva többek közt ezt a mondatot is le tudná fordítani angolra...?*"

• A kínálatban egyértelmű volt az angol nyelv dominanciája, ám a nyelvek választéka egyre bővült, megjelent a portugál, az ivrit, majd a cseh, flamand, grúz, perzsa, szanszkrit stb. nyelvek. Később a nyelvenként specializálódott nyelviskolák, mint pl. a „Katedra Nyelviskola spanyol szekciója" kerültek előtérbe.

• A *kurzuskínálat egyre differenciáltabb.* Amíg kezdetben többnyire csak olyan általános megfogalmazásokkal találkoztunk, hogy „*több tudásszint*", „*kezdőtől a nyelvvizsga előkészítőig*", idővel sokkal több és látszólag konkrétabb címszó lett használatos, mint pl. „*általános 40 órás tanfolyamok*", „*PITMAN nemzetközi nyelvvizsga*" stb. Új, már egy másik beiratkozói réteg felé irányuló szolgáltatások voltak az „angol és német nyelvű játszóház és tanfolyam külföldön élt gyerekeknek", az „amerikai angol nyelvtanfolyam" című kurzus. Egyre több nyelviskola kínálatában jelentek meg a külföldi nyelvtanfolyamok, továbbá az üzleti és más speciális, többek között gyermek-nyelvtanfolyamok is.

• Idővel *újabb változók* – mint pl. *a tanár felkészültsége, tapasztalata és habitusa, eredmények* stb. – kerültek előtérbe. A szerkesztőség szerint „*A jó tanár legyen fiatal(os), beszélje az adott nyelvet kiválóan, és nem utolsósorban legyen humorérzéke, szóval ötvözze magában a 'jófejséget' és a hozzáértést...*" A „*Kis angol nyelvtan szerzőinek nyelviskolája*" elnevezés az ottani nyelvtanulás sikerét bizonygatta.

• Jellemző volt a sokszor *erőltetett, mesterkélt közvetlenség* pl.: „*Várunk szeretettel: Doverék*". A szerkesztők és a hirdetők általában *tegeződve*, sőt néha már-már lekezelő 'haveri' stílusban szóltak az olvasókhoz: „*Jártál már a G & G Nyelviskolába? Akkor miért gondolod, hogy a többi nyelviskola jobb nálunk?*" A későbbiekben először a *magázó* – vagy Önöző – jellegű hirdetések kerültek túlsúlyba, majd pedig *a közvetlen megszólítást kerülő formák* domináltak. Arra is van azonban példa, hogy egy adott hirdetésen belül is *következetlen a megszólító formák használata.* A Teahouse Angol Nyelviskola 2000 nyarán pl. így kezdte hirdetését: „*Tudta? Nyugat-Európában minden harmadik ember beszél angolul. És Ön?*" Majd ugyanezen hirdetés közepén a „*... hogy el ne adjanak*" üzenetet olvashattuk.

• A kezdetektől fogva jellemző volt a *nyelviskola múltjának* hangsúlyozása: „*Angol és német nyelvtanfolyamok az egyik legrégebbi magánnyelviskolában!*", „*13 éve a színvonalas angol nyelvoktatásért*", „*10 évesek lettünk az idén*".

• Egy-egy nyelviskola tekintélyét *nevének jó csengése* is fokoz(hatt)a. Az elnevezések kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy az egyedi vezérszavak" mellett a nyelviskolák többsége a stúdió, illetve egyszerűen a nyelviskola megnevezést használta. Az előkelőbbnek ható, és később elterjedő többes számú 'iskolák' elnevezés először a *'Bell iskolák'* nevében tűnt fel.

• Kritikus pont volt *a csoportok nagysága.* Szinte minden hirdetés „kis csoportos oktatást" ígért, azonban a kiscsoport jelentése nyelviskolánként különböző volt: a Pannon Iskolák Oktatási Kft. pl. 8-12 fős kiscsoportokról beszélt, a Lingua School of English esetében a kiscsoport maximum 10 főt jelentett, a Budavári Nyelviskolában pedig a 3-5 fős kiscsoportok mellett 2 személyes mini-csoportok is voltak. A Budapest Nyelvstúdió „extra-kicsi" (2-4 fős) csoportokat is hirdetett.

• Az iskolák többsége hangsúlyozta a *„minőségi nyelvoktatást"*. Ez a fordulat azonban rövidesen elkopott, s megjelent helyette a sokkal hitelesebbnek tetsző *„A nyelviskolák kamarája által ajánlott és minősített nyelviskola."* mondat, a hozzá tartozó Q-betűs logóval. A későbbiekben ezt a *„Nyelviskolák egyesülete által minősített és javasolt nyelviskola"* felirat váltotta fel. E címet, és a hozzá tartozó emblémát az arra érdemesnek tartott nyelviskolák 2 évig használhatták.

• A kezdeti, a tanfolyamok puszta létezését hírül adó reklámok után a kereskedelmi üzenetek egyre színesebb formában, egyre több információt közöltek a nyelviskolákról, a tanárokról, az oktatási körülményekről. Az információk mennyisége azonban lassacskán annyira megszaporodott, hogy úgy tűnt, *többet mond, aki kevesebbet mond.* Mindenki igyekezett tehát a mondanivalót *nyelvileg tömöríteni*, grafikailag tagolni, illetve részben képekben elmondani. A így megszülető kompozíciók sorában külön figyelmet érdemelnek az International House hirdetései, ahol pl. a *„Heti 5x4 óra Mick Jagger nyelvén"* felirat mellett az énekes beszédre (dalra) tátott szája volt látható egy fekete-fehér fotón, az ábra alatt pedig minimális információ kíséretében, az *„Angolul tudni kell"* (kijelentő módú) szlogen szerepelt. Egy másik hirdetésben a *„beszédközpontú"*, *„intenzív"* és *„szuperintenzív"* szavakhoz egy-egy sokak által vágyott, egyedi automobil társult. A *„szuperintenzív"* felirat alatt a Jaguár emblémája szerepelt...

• A nyelvi-pszichológiai lehetőségek közül a *montázs*[9] tudatos kihasználására is számos példát láthattunk. A Globe Nyelviskola pl. *„a profik, az idegen nyelvet anyanyelvi szinten beszélni szándékozók nyelviskolája"*-ként aposztrofálta magát, s a folytatásban így fogalmazott: *„Mi nem ígérünk villám megoldásokat, sőt nálunk még alfába sem kell lemennie ahhoz, hogy nyelveket tanulhasson. Mert mi ebben nem hiszünk!"* A legutolsó mondat többes szám első személye miatt az olvasó egyszer csak azt vette észre, hogy egyetértő *mi*-t használva időzik a hirdetés szövegén.

• A korábbiakhoz képest előtérbe kerültek a *nyelvvizsgák*, s ezzel a munkában felhasználható nyelvtudás értéke: *„... hogy az angol nyelv az Ön legértékesebb munkaeszköze lehessen"*, *„Az üzlet nyelve angol"*. A távlati sikerrel kecsegtető hirdetések mellett egyre több helyütt olvashattuk, hogy sikertelen nyelvvizsga esetén a nyelviskola további ingyenes tanfolyamot biztosít. Ehhez képest is újdonság volt azonban, hogy egyes iskolákban a hallgatók bármely tanfolyam elvégzése után bizonyítványt vagy oklevelet kaphattak. Az ilyen kurzusok hivatalos elnevezése *„oklevelet adó nyelvtanfolyam"* volt.

• A hagyományos hirdetések mellett idővel megjelentek a *PR cikkek* is, a *'Villám Angol'* és *'Villám Német'* nyelvtanuló-csomagokat bemutató, 'klasszikus hirdetés' mellett, pl. három 'élménybeszámolót' is olvashattunk, arról, hogy hogyan sikerült 14 nap alatt németül, illetve angolul *„jó turista szinten"* megtanulni.

• A hirdetések sok esetben problémákat fogalmaznak meg, a Lite Angol Nyelviskola reklámjában pl. egy kétségbeesett fiatalembert láthatunk, amint az *„Are you there my darling???"* kérdést üvöltő telefonkagyló alatt ülve így töpreng: *„Hogyan mondjam el neked...? Ha nem tudok angolul!"*. A probléma bizonyára érzékeny 'vevőkre' talált a fiatal olvasók személyében.

• Végezetül szólni kell *a nyelvi leleményesség hiányáról is.* A *„Ne tétlenkedj tovább... Homorits bele..."* felirat láttán nem biztos, hogy kedvünk támad a beiratkozáshoz. Hasonlóképpen erőltetett a *„Forró nyár, friss tudás. Ugorj fejest a Ci&Ci-be, hogy ne ősszel legyen meleged"* mondat.

A rendszeresen ismétlődő sztereotípiák az alábbiak szerint csoportosíthatók:

Emberek: A jó hangulatot sugárzó tanár–diák vagy diák–diák interakciót bemutató képek mellett gyakran találkozhattunk figyelmesen jegyzetelő lány(ok) vagy elgondolkodó, töprengő ifjak, esetleg a nyelvterület egy-egy jellegzetes alakjának fotójával is. Ide tartoznak az emberi világ analógiájára készült olyan mese-, illetve rajzfilmfigurák is, mint a vidám Mikiegér, a tanári pálcával magyarázó öltönyös, nyakkendős, illetve laza, pocakos, szemüveges, mókás tanerő.

Állatok: Leginkább kutya, macska és papagáj szerepelnek, az egyik kísérő szlogen szerint *„Ők értik egymást!"*, de itt kell megemlíteni a *„Még a macskáját is megtanítjuk ugatni"* jelmondat mellett a *Zöld Papagáj* nyelvstúdió elnevezését, s a Tudomány Nyelviskola színes tollazatú papagájt ábrázoló logóját is.

Jó közérzet, fizikai ingerek, örömök: A Tudomány Nyelviskola egyik reklámja pl. egy fél citromot ábrázolt, s alatta az *„Érzed az ízét?"* kérdés, majd pedig az *„Úgy, hogy van nyelvérzéked!"* mondat szerepelt. A 2001. téli szám címlapján egy csésze Budapest Nyelvstúdió tea felett a *„Ha tudásra szomjazol..."* feliratot olvashattuk. A 2000. nyári szám címlapján egy kosárlabdát éppen lcütő kézfejet mutató fénykép felett az *„Ő tavaly nyáron tanult nálunk angolul. Most rajtad a sor!"* mondat virított.

Játékok: Fordítási verseny: Az egyik első lapszámban angol, német és francia szövegek magyarra, és mintegy 50 magyar mondat bármely idegen nyelvre történő fordításával lehetett ingyenes vagy kedvezményes tanfolyami részvételt, valamint (könyv)jutalmakat kapni. Egy későbbi számban a szerkesztőség a legnehezebben lefordítható magyar mondatok összegyűjtését kezdeményezte. A Lingvárium Nyelviskola feladványában a *„Megoldjuk a nyelvét!"* szlogent kellett angolra vagy németre lefordítani. A Budapest Nyelvstúdió *„nyelvtanulással kapcsolatos szólásmondás"*, az International House pedig a kedvenc nyelviskolával kapcsolatos „LEG... élmény" megírására írt ki pályázatot.

Tárgyak és városképek: Egy-egy nemzetet vagy (fő)várost jellemző szimbólumok pl. a firenzei veduta, a Brandenburgi kapu, angol telefonfülke, taxi (az előre haladásra emlékeztető közlekedési eszközök akár külön csoportot is jelenthetnének), vagy a francia nyelv kapcsán pl. egy őszi gyümölcskosár. A Studio Italia egyik hirdetésében egy emberfej alakú vízköpőkkel díszített szökőkutat ábrázoló fénykép a folyékony beszédet idézi emlékezetünkbe. A szlogen pedig a *„folyékonyan olaszul"*.

A Föld és a világűr: általában csak háttérként szolgált. A Katedra Nyelviskola *„Mindenki iskolája"* szlogenje mellett a Föld stilizált rajza szerepelt.

Konklúziók

A *Nyelviskolai Kalauz*, illetve a *Nyelv- + Oktatási Kalauz* mintegy hét évfolyamát áttekintve megállapíthatjuk, hogy a hirdetések többsége meglehetősen egy kaptafára készült. Bizonyos általánosan elfogadott, sőt talán elvárt grafikai, nyelvi sémák és gondolati sztereotípiák ismétlődnek. A sikeres reklám kulcsaként emlegetett sokk, illetve meglepetés, a meggyőző erejű érveléssel együtt többnyire hiányzik. A nyelviskolai reklámok legfontosabb üzenete a nyelvtanulási, és annak eredményeképpen a társadalmi (munkahelyi, anyagi és magánéleti) siker ígérete.

A vizsgált reklámújságban szereplő hirdetések jelentős része ugyan nem tartozik a jó reklám iskolapéldái közé, ám megfigyelésük mégsem volt érdektelen. A hirdetések – és

a hirdetési újság – puszta léte a nyelvek iránti megnövekedett tényleges érdeklődés bizonyítéka. Valóban nem könnyű újra és újra kreatív hirdetéseket gyártani, de a nyelve(ke)t, s nyelvhasználatot tanítóktól talán mégis elvárható, hogy nyelvileg változatosa(bba)n és ötletese(bbe)n mutassák be önmagukat és céljaikat. Az International House, vagy a Light House Nyelviskola emlékezetes, s folyamatosan megújuló hirdetései bizonyítják, hogy érdemes további erőfeszítéseket tenni, s a hagyományos kliséktől időnként eltávolodni, vagy azokat legalább sajátos módon feldolgozni.

Jegyzetek

[i] A dolgozat megírásához szükséges anyag összegyűjtésében segítségemre volt Toldy Éva, a kiadvány felelős szerkesztője; valamennyi raktáron lévő korábbi számból rendelkezésemre bocsátott egy-egy példányt, s íly módon sikerült mintegy 16 *Nyelviskolai Kalauzt*, illetve *Nyelv + Oktatási Kalauzt* összegyűjteni.

[ii] Bognár 1999: 142–143.

[iii] Crystal 1998: 484.

[iv] A sajátos üzleti értékkel bíró vezérszó lehet önálló jelentésű, magyar vagy idegen szó, mozaikszó, vagy akár önkényesen megválasztott speciális betűsor is. A cégnévben a vezérszón kívül csak magyar szavak szerepelhetnek, a magyar helyesírás szabályainak megfelelően... 1997. évi CXLV. törvény 15. §. 5. bekezdés.

[v] A montázs szerepéről: „Az egymás mellé helyezés azonnal összefüggést jelez, sőt minősíthet. [...] A montázs, éppen azért mert nem fogalmazzuk meg nyíltan az összefüggést, igen erős hatás: az asszociációkon, az érzelmeken keresztül kúszik be a tudatunkba. [...] Mézesmadzag-montázs [...] amikor is úgy mutatunk be valamit, hogy a feltételezett befogadó számára kívánatos dolgot társítunk hozzá, ezzel azt sugallva, hogy ha azt választod amit mi kínálunk akkor boldog, vonzó, gazdag, sikeres, stb. leszel." (Kapitány–Kapitány 1998: 170.)

Irodalom

Bíró Ágnes – Tolcsvai Nagy Gábor (1985): *Nyelvi divatok*. Gondolat, Budapest

Bognár Klára (1999): Semiotica e pubblicitá. Il linguaggio verbale: l'enunciato. *Nuova Corvina*, 1999/6.

Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.

Kálmán László – Nádasdy Ádám (1999): *Hárompercesek a nyelvről*. Osiris, Budapest.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1998): *Tömegkommunikáció*. MÚOSZ Bálint György Újságíró Iskola kiadása, Budapest.

Salánki Ágnes (szerk.) (2001): *A reklámról – ma – Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Toscani, Oliviero (1999): *Reklám, te mosolygó hulla*. Park Kiadó. Budapest.

1997. évi CXLV. törvény 15. §. 5. bekezdés.

ANDOR JÓZSEF
Pécsi Tudományegyetem

Keretismereten alapuló nómenek fogalmi és argumentum státusának lexikális szemantikai-pragmatikai vizsgálata pszicholingvisztikai teszteléssel

0. Jelen tanulmány alapvető célját olyan főnevek argumentum státusának vizsgálata képezi, amelyek denotatív és referenciális sajátságainak, fogalmi tartalmának megítélésére vonatkozóan magyar anyanyelvű alanyok keretszerű fogalmi struktúrában tárolt mentális alapú ismeretekkel rendelkeznek, azaz olyan háttértudással, amelynek birtokába reprezentált alapú, s nem közvetlen élmények, életszituációk alapján szerzett tapasztalatok révén jutottak. Az ilyen háttérismeretekre épülő szókincs jelentésbeli és nyelvhasználati kérdéseinek elemzésével, az egyéni szókincsben levő volumenük mérésével, tesztelésével ismereteink szerint a mai napig adós maradt a hazai pszicholingvisztikai szakirodalom. Tanulmányunknak nem célja az alapjául szolgáló keret-szemantikai háttérismeretek, fogalmi rendszer bemutatása és tárgyalása (erre vonatkozóan: Andor 1995; 1998a: 85-86).

A vizsgálat tárgyát képező főnevek a következők voltak: *anyós, E.T., faun, kiméra, ló, manó, póni, Superman, ufó, unikornis.* A vizsgálat első részében ezek ismeretét, kulcsfontosságú szelekciós jegyeit teszteltük 50 felnőtt, magyar anyanyelvű alany szókincsében, s egyúttal kísérletet tettünk arra is, hogy felmérjük a kísérletünkben szereplő nómenek mögötti fogalmak mentális reprezentációját az alanyaink enciklopédikus bázisú ismereteinek tesztelésével. Ennek során szabad asszociációs kísérletet végeztünk, s egyúttal megvizsgáltuk a főnevek által konceptuálisan reprezentált lények küllemi sajátságaira, tipikus tartózkodási helyére, viselkedésére, valamint az általuk potenciálisan végrehajtott tipikus cselekvésekre vonatkozóan elsajátított ismereteket. Megjegyezzük, hogy a kiválasztott nómenek között célzatosan szerepeltettünk hármat: *anyós, póni, ló,* amelyek esetében alanyaink keret- és háttérismeretekkel egyaránt rendelkezhettek[1]. Döntésünk indoka az volt, hogy az ilyen vegyes jellegű konceptuálisan tárolt fogalmakat megjelenítő szavakra vonatkozó tudás összevethető legyen a kizárólagosan keret-tudás alapján elsajátított és mentálisan tárolt szavak jelentésére, jelentés-komponenseire és nyelvhasználatukra vonatkozó ismeretekkel (Andor 1985: 215-16; Fillmore 1985: 224-25). Kísérletünk második részében azonos alanyainkkal azt teszteltük, hogy kiválasztott főneveink milyen mértékben alkalmasak arra, hogy adott 14 ugrást kifejező ige argumentum keretében potenciális Ágens vagy Érintett argumentum szerepet töltsenek be. Ugrást kifejező igéink a következők voltak: *ugrik, ugrál, ugrándozik, ugrabugrál, szökken, szökell, szökdécsel, szökik, pattan, pattog, ágaskodik, ficánkol, kacsázik táncol.*[II]

1. Kísérletünk bevezetéseként azt mértük fel, hogy alanyaink milyen mértékben nyilatkoztak arról, hogy a vizsgált főnevek ismertek számukra mind tartalmukat, mind pedig nyelvhasználatukat illetően. A felmérés eredményeit az alábbiakban csökkenő sorrendben adjuk meg:

anyós: 50 *manó*: 50 *póni*: 50 *ufó*: 50 *E.T.*: 48
Superman: 42 *unikornis*: 39 *faun*: 33 *kiméra*: 18

Ezt követően kiválasztott szóanyagunk [+/- élő] és [+/- humán] típusú szelekciós jegyeinek megítélését vizsgáltuk. A felmérés eredményeit az 1. táblázat tartalmazza:

1.táblázat

	+ élő]	[+ humán]	[- humán]	[- élő]
anyós	50	50	--	--
E.T.	6	--	6	42
faun	--	12	--	33
kiméra	--	--	--	18
manó	8	2	6	42
póni	50	--	50	--
Superman	--	11	--	50
ufó	--	--	--	50
unikornis	--	--	--	50

Az 1. táblázat eredményei azt tükrözik, hogy a vegyes típusú – keret- és háttérismeretek alapján nyert – konceptuális struktúrák formájában tárolt ismereteket reprezentáló szavak vizsgált szelekciós jegyei kísérletesen egyértelműen előhívhatók, a kísérlet során nyert értékeik maximálisak, s ugyancsak könnyen aktivizálhatók ezek a jegyek azoknak a szavaknak az esetében, amelyek keret alapjának mentális rögzítését képi – így pl. film, könyvillusztráció stb. alapján nyert – stimulus is támogatja (*anyós, póni, Superman, unikornis, ufó, E.T.*), míg az értékek jelentős mértékben csökkennek, szóródásuk általában magasabb fokú azoknak a keretismeretek alapján mentális hálókba rögzített szavaknak az esetében, amelyek esetében a keret bázist képező elemek csupán egy adott típusú – így pl. olvasás által nyert – ismeretanyagra támaszkodnak (*manó, faun, kiméra*). Különös érdekességet képeznek felmérésünkben azok az eredmények, amelyek alapján a vizsgált szelekciós jegyek ütközése figyelhető meg (pl. az *E.T.*, a *Superman*, valamint a *faun* szavak esetében). Nézetem szerint ennek indoka az általuk megjelenített filmbéli vagy mitológiai lények markánsan emberre mintázott küllemi és/vagy viselkedésbeli sajátságaiban keresendő.

A továbbiakban bemutatjuk a kísérletek alapját képező nómenek mögötti fogalmak mentális reprezentációjának jellegét célzó vizsgálataink eredményeit (2.a-h táblázat). A táblázatok első, A oszlopában a szabad asszociációra épülő lexikális tesztelés eredményeit közöljük, a B oszlopban a küllemi sajátságokat, a C-ben a lények tipikus tartózkodási helyét megjelölő adatokat adjuk meg, a D-vel jelzett oszlopban pedig a viselkedési sajátságokra vonatkozó válaszokat, valamint a lények által az alanyok ismeretei szerint végzett tipikus cselekvéseket soroljuk fel a gyakorisági mutatókkal együtt.[iii] Megjegyezzük, hogy kísérleteinket azonos alanyokkal ugyan, de több fázisban hajtottuk végre, az A oszlopban nyert eredményeket és a B, C, D oszlopokban közölt adatokat nem azonos időben nyertük.

2a. táblázat: MANÓ

A		B		C		D	
mese	36	pici	28	erdőben	39	varázsol	31
erdő	28	kicsi	19	mesékben	32	jót tesz	26
/piros/ sapka	18	apró	16	erdő mélyén	18	jóságos	19
Menő Manó	11	hosszú szakállas	11	kertben	12	gonosz	14
jóságos	11	piros sapkás	11	kastélyban	11	kedves	14
pici	11	kalapot visel	9	bányában	7	aranyos	13
apró	10	kék színű	7	fazúgban	6	rosszat tesz	11
tündér	10	csúnya	7	filmben	6	ugrabugrál	10
törpe	9	hosszú orrú	6	fenyőerdőben	6	varázserejű	9
kicsi	8	süveget visel	6	fák odvában	6	intrikál	5
aranyos	8	színes ruhát visel	5	tündérmesében	5	félénk	5
okos	7	zömök	5	rajzfilmben	5	viccelődik	5
zöld/es/	7	bozontos hajú	5	rengetegben	5	mókás	5
puha	6	pisze orrú	5	barlangban	5	játékos	5
kert	6	öreg	5			furfangos	5
vidámság	6	rossz	5			tréfálkozó	5
varázsló	6					mókázik	5
Hupikék törpikék	5					rosszakaratú	5
kerti törpe	5					rossz	5
Pumukli	5					csodát tesz	5
gonosz	5					csinytevő	5
furfangos	5					ijesztget	5
esti mese	5					cselt sző	5
						segítőkész	5

2b. táblázat: SUPERMAN

A		B		C		D	
repülés	33	erős	29	filmben	31	repül	28
film	31	izmos	14	Amerikában	27	életet ment	22
Amerika	26	piros-kék	11	levegőben	18	megmenti a világot	19
Batman	26	jóképű	8	képzeletben	15	segítőkész	16
S betű	25	szuper	7	képregényben	12	jót tesz	14
képregény	18	férfias	7	városban	10	ügyes	11
szárnyak	12	okos	6	nagyvárosban	8	csodát tesz	10
öröklét	9	délceg	6	irodában	7	mindenhez ért	8
örökifjú	8	természetfeletti	6	--	6	bátor	8
piros-kék	8	jó	5	New York-ban	6	győz	7
átváltozás	7	ideális	5	a Földön	5	gyors	6
köpeny	6	nagy	5	rajzfilmen	5	verekszik	6
csodák	6	Unalmas	5			intelligens	5
csillag	5					erejét fitogtatja	5
sci-fi	5					jóságos	5
hősiesség	5					igazságotoszt	5
HBO	5					hódít	5
felhőkarcoló	5						

2c. táblázat: UNIKORNIS

A		B		C		D	
egyszarvú	26	fehér	31	---	27	---	34
ló	25	egyszarvú	22	erdőben	18	jót tesz	18
fehér	16	ló	17	legendákban	11	csodát tesz	12
szarv	13	---	12	mondákban	9	segít	10
mitológia	12	egyszarvú ló	10	égen	8	vágtázik	8
uniformis	11	szürke	8	vízparton	8	repül	7
tisztaság	11	gyors	8	tisztáson	7	fut	6
csoda	10	ártatlan	7	tündermesében	6	varázsol	5
szűzies	9	nagy	7	legelőn	6	játszik	5
mese	9	gyönyörű	7	bibliában	5	szeret	5
misztikus	6	patás	6	képen	5	ajándékot hoz	5
gyönyörű	6	tiszta	6	fák között	5	suhan	5
szelíd	5	szelíd	6	indiai mitológiában	5	gonoszkodik	5
boldogság	5	varázslatos	5	hegyesúcson	5	nyargal	5
rejtély	5	kecses	5	mezőn	5	szárnyal	5
egyenruha	5	félénk	5			szalad	5
festészet	5	légies	5				
fantázia	5	titokzatos	5				
legenda	5	kedves	5				
		magányos	5				

2d. táblázat: KIMÉRA

A		B		C		D	
Görögország	16	---	38	---	37	---	34
isten	9	állatszerű /emberi	9	Görögországban	14	ugrál	7
istennő	8	mérges	7	fákon	7	csalogat	6
állat	8	gyíkszerű	6	hegyen	6	csábít	6
nő	7	nagy	5	Olümposz	5	jár-kel	5
kígyó	7	Durva	5	szigeten	5	eszik-iszik	5
álnokság	6	ostoba	5	tengerparton	5	repül	5
fantázia	6						
vízi járnmű	5						
négylábú	5						
hal	5						
mítosz	5						
tündér	5						
szép	5						

2e. táblázat: FAUN

A		B		C		D	
erdő	21	---	20	---	29	---	31
mese	20	férfias	11	erdő	21	leselkedik	11
mitológia	19	félember	10	természetben	11	rémisztget	9
fauna	18	félállat	8	szabadban	10	hódítja a nimfákat	7
nő	17	szép	7	mitológiában	10	pihen	5
zene	17	szőrös	6	fák között	9	ugrándozik	5
természet	12	Patás lábú	6	ligetben	7	kergetőzik	5
tündér	12	ló testű férfi	6	tisztáson	6	zenél	5
flóra	11	csúnya	6	fák mögött	6	nők után rohan	5
szellem	11	hosszú farkú	5	sötétségben	5	henyél	5
szökőkút	8	nagy	5	mondavilágban	5		
természetfeletti	8	törékeny	5	ahol nincs ember	5		
félisten	7	öreg	5				
vízesés	7	ruhátlan	5				
férfiszerű	7	nőies	5				
---	6	izmos	5				
misztikus	6						
túlvilág	6						
mítosz	6						
művészet	6						
szakáll	5						
Michelangelo	5						
délután	5						
irodalom	5						
vallás	5						
állat	5						
pánsíp	5						
nimfák	5						

2f. táblázat: PÓNI

B: ló fajta – 44, kicsi – 36, alacsony – 14, kis növésű – 10, tömzsi – 8, aranyos – 6, szőrös – 6, büdös – 5

D: üget – 36, legel – 34, szelíd – 17, gyereket visz háton – 11, vágtázik – 9, galoppozik – 7, zabot eszik – 6, szalad – 6, játékos – 5, vadóc – 5, lassú – 5, nyugodt – 5

2g. táblázat: E.T.

B: csúnya – 24, szörny – 21, nagy szemű – 18, ronda – 13, hosszú ujjú – 9, ráncos – 7, alacsony – 6, groteszk – 6, esetlen – 5, zöld – 5, barna – 5

D: jószívű – 26, félénk – 21, barátkozik – 16, kedves – 14, segítőkész – 10, hangoskodik – 8, megijed – 8, menekül – 8, jóságos – 7, aranyos – 7, vidám – 6, emberszerető – 6, szomorú – 6, szeleburdi – 5, ismerkedik – 5, eltávozik – 5, szeret – 5, beszél – 5, játszik – 5

2h. táblázat: ANYÓS

B: idős – 28. öreg – 24. csúf – 21. kövér – 11
D: rosszindulatú – 34. zsémbes – 26. rosszakaratú – 23. féltékeny – 21. gonosz – 18. mogorva – 14. intrikál – 12. sürög-forog – 9. intézkedik – 9. rosszban sántikál – 8. parancsolgat – 8. tesz-vesz – 7. segítőkész – 7. gondoskodik – 7. pletykál – 7. szekál – 6. főz – 6. süt – 6. gonoszkodik – 6. beszél – 5. süteményt süt – 5. takarít – 5. távolságtartó – 5. morog – 5. virágot gondoz – 5. kíváncsiskodik – 5. magyaráz – 5. hímez – 5. kertet művel. jön-megy – 5

A fenti táblázatokban közölt adatok részletes elemzését dolgozatunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé. A jelen keretek között csupán arra vállalkozhatunk. hogy az adatok mögött rejlő fontosabb tendenciákra felhívjuk a figyelmet.

Mindenekelőtt megfigyelhető, hogy összehasonlítva a táblázatok A oszlopának adatait a másik három oszlopéval. szembetűnő arányban szerepelnek azonos szavak. Mivel a szabad asszociációra épülő és a többi oszlop adatait eredményező felméréseket két. egymástól időperiódusában jelentősen eltérő alkalommal végeztük. így a több helyen előforduló tételek kölcsönös aktivizálása kizárható. Ez az észrevétel azt erősíti meg. hogy a memóriában tárolt lexikális hálókban igen erős a keret-kötöttségű tételek rögzítettsége. Ugyanezt a tényt bizonyítja egy további észrevehető tény is: igen jelentős volumenű az egyes oszlopokban bemutatott tételek között a szinonim viszonyok reprezentációja. az egyazon lexikális mezőhöz (de vélhetően eltérő keretekhez) való tartozás megjelenése.[IV]

A lexikális szabad asszociációra épülő kísérletben megfigyelhető a főnevek domináns szereplése. holott az alanyoknak a szófajok tekintetében útmutatónkban semmiféle megszorítást nem adtunk. A nómeneknél jelentősen alacsonyabb mértékű a melléknévi tételek szereplése. igéket pedig egyáltalán nem találunk az A oszlopokban. Ez a tény egyértelműen arról tanúskodik. hogy a vizsgált lexikális tételek mögötti mentális. fogalmi bázis szignifikánsan keret-alapú. azaz dominánsan horizontálisan építkező információkra épül. forgatókönyvszerű vertikális szerkezetű konceptuális elemek nem jutnak szerephez benne.

Táblázatainknak mind a négy paraméterét reprezentáló oszlopaiban szembetűnő az a tény. hogy az előhívott információk valamennyi lexikális tétel esetében az első 3-5 tételek esetében mutatnak igen magas értékeket. az előfordulások száma az ezek alatti pozíciókban radikálisan csökken. A magas értékű pozíciókban szereplő egységek lexikális tartalma egyértelműen utal arra. hogy alanyaink keret-. s nem háttér-ismeretek alapján sajátították el s tárolták memóriájukban a vizsgált szavak fogalmi bázisát. Markánsan kitűnik ebből a kísérletből is az olvasás és a képi stimulus alapján nyert ismeretek domináns szerepe. Egyes tételek esetében (pl. *faun. kiméra. unikornis*) több keret-háló is aktivizálódott, különösen a szabad asszociációs tesztelés során.

Ugyancsak szembetűnő számos vizsgált tétel esetében az asszociátumok vagy a specifikáltabb stimulusra adott információk poláris jellege: jelentős mértékben szerepelnek köztük sarkítottan pozitív vagy negatív töltetű szavak. Ez a jelleg különösen azoknál az egységeknél szembetűnő. amelyek a kísérlet bevezetésként végzett ismertségi ráta tesztelése során alacsonyabb indexszel. a szelekciós jegyek vizsgálata

során (lásd az 1. táblázatot) pedig szignifikánsabb szóródással rendelkeztek, illetve a keret vs. háttér megalapozottságát tekintve vegyes (de mégis dominánsan keret-alapú) típusba tartoztak. A pozitív vagy negatív polaritás együttes előfordulása esetében valamelyik polaritás típus egyértelműen dominánsabbnak mutatkozott a másiknál /pl. az *anyós* esetében dominánsan a negatív jelleg, míg az *unikornis* esetében szignifikánsan a pozitív tartalom volt megfigyelhető.

Az alacsonyabb ismertségi indexszel rendelkező tételek szabad asszociációs tesztelése során megfigyelhető a paronímia szerepe (pl. *unikornis – uniformis*, *faun – fauna*), ami az asszociátumok között keret-váltást eredményezett. Ennek a tényezőnek a részletesebb vizsgálatával azonban dolgozatunk keretei között nem foglalkozhatunk.

2. Dolgozatunk második részében olyan kísérletes eredményeket mutatunk be és elemzünk, amelyek a mintaként vett főnevek argumentum funkciót betöltő potenciális szerepére mutatnak rá különféle ugrást kifejező igék argumentum szerkezetében. A kísérlet során nómeneinket 14 ilyen igével kapcsolatban vizsgáltuk, különös tekintettel az Ágens, valamint az Érintett (Páciens) szerepre való alkalmasság és elfogadhatóság szempontjából. A kísérletben részt vett alanyaink azonosak voltak az első részben bemutatott vizsgálatok résztvevőivel, számuk ebben az esetben is 50 volt. Az eredményeket a 3. táblázatban láthatjuk.

3. táblázat

	anyós	E.T.	Superman	póni	ló	unikornis	ufó	faun	kiméra	manó
ugrik	50	50	50	50	50	50	--	50	50	50
szökken	36	50	24	50	50	50	--	50	42	50
ugrál	46	47	50	39	50	47	7	36	41	50
ugrándozik	43	50	47	50	50	50	--	33	31	50
szökell	23	46	19	50	50	41	4	50	30	23
szökdécsel	25	33	41	15	7	26	--	33	16	33
ágaskodik	50	44	48	50	50	50	--	37	29	44
táncol	39	33	40	30	42	16	13	23	21	31
kacsázik	32	23	21	5	--	11	31	4	16	30
ugrabugrál	36	45	39	33	48	35	--	27	27	50
szökik	23	42	29	42	45	34	3	50	24	41
pattan	4	8	14	3	10	--	33	6	12	14
pattog	4	3	9	7	6	3	7	4	3	6
ficánkol	44	32	31	27	46	40	--	25	30	27

A táblázat adatainak részletes értékelésére itt sincs módunk, így csupán a legfontosabb észrevételeket írhatjuk le.

Mindenekelőtt szembetűnő az, hogy számos, az adott cselekvést reprezentáló ige argumentum keretében Ágens szerep betöltésére vonatkozóan kísérleti alanyaink egyértelműen, könnyen dönteni tudtak a kiválaszott nómenek alkalmasságát.

elfogadhatóságát illetően. Ezt a maximál-értékek, vagy ahhoz közeli igen magas értékek gyakorisága jelzi különösen azoknak a főneveknek az esetében, amelyek a fogalmi keretben prototípusosabb „ugró" lényekként rögzültek. Ilyenek a *ló, póni, unikornis* és a *manó* szavak. Megjegyezzük, hogy a prototípusosabb ugrók bizonyos igékkel kapcsolatban szignifikánsan előforduló igen magas értékei mellett ellentételezésként a többi igére vonatkozóan szélsőségesen alacsony értékeket is láthatunk, mely tény az adott konceptuális struktúrában való biztos háló-rögzítettségre utal. Az adatok alapján valószínűsíthető, hogy a keret-bázisra a 'ló' fogalmánál jobban támaszkodó *unikornis* és *póni* fogalmi tartalmát a 'ló' sajátságait reprezentáló jegyek befolyásolják, s ez analógiás alapon befolyásolja ennek a két szónak a lexikális tartalmát, jelentéses komponenseit, s mindezek alapján a nyelvhasználatban történő alkalmazását, kollokációs kapcsolatait. Ugyancsak szembetűnő a *manó* és az *anyós* szavak esetében a magas értékek nagyobb arányú szóródása. A táblázat értékei határozottan utalnak arra a tényre, hogy az alanyok által elsajátított és rögzített konceptuális struktúrákat uraló szelekciós jegyek között a keret-ismeretek alapján elsajátított szóanyagunk mentális háló-kötöttségében fontos szerepet játszik a [+ élő] jegy, s a kérdéses igékkel tesztelt Ágens argumentum szerepre vonatkozóan ez „hívta elő" szignifikáns módon a pozitív válaszokat. Ez a megfigyelés azért érdekes, mert arra utal, hogy a verbális argumentum funkciót illető tesztelés, amelyben igen fontos szerepet kap a tesztelt lexikális egységek kontextuális egymásra utaltságának, azaz pragmatikai bázisú jegyeinek, valamint ennek alapján kollokációs kötődésének a hatása, kontextuális keret-aktivizáláskor felülírhatja a pusztán kategoriális jellegű, a szelekciós jegyre utaló tesztelés eredményeit (lásd az 1.táblázat adatait).

Táblázatunk eredményeiből világosan látható, hogy a magasabb fokú keret-kötöttséggel rendelkező igék (így pl. a *táncol, szökik, kacsázik*) esetében nominális mintánk csaknem valamennyi tagjának pozitív értékei radikálisan esnek, kivéve azokat az igéket és főneveket, amelyek konceptuális, keret-bázisú kapcsolata sztereotipikusan igen szoros (pl. *ló, póni, unikornis - ágaskodik, ficánkol*). Annak indoka, hogy ugyanezekre az igékre vonatkozóan olyan tételek esetében is viszonylagosan magasak az értékek, mint *anyós, E.T., Superman, manó*, a [+élő] és hozzá kapcsolódóan a [+humán] szelekciós jegyek nyomán rögzített tudás aktivizálódása lehet a lexikális egységek által előhívott konceptuális keretekben.

A fenti észrevételeken kívül nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a tényt sem, hogy az értékek magas vagy alacsony volta láthatóan függ attól, hogy ugrást kifejező igesorunk tagjai egymás viszonylatában milyen távolságra vannak a vizsgált verbálisokat egybefogó lexikális mezőben a prototípusként azonosított *ugrik* igétől. A prototípushoz közelebb csóknél az értékek gyakorlatilag valamennyi vizsgált nómen esetében (az *ufó* kivételével) jóval magasabbak, mint a tőle távolabb csóknél.[v]

3. Összegzésképpen kiemeljük, hogy véleményünk szerint kísérleteink szemléletes adatokat tártak fel a keretismeretek alapján elsajátított fogalmakat reprezentáló szavak lexikális szemantikai sajátosságairól, potenciális argumentum szerepek betöltését illető alkalmasságáról, jelentéskomponenseik természetéről, valamint pragmatikai viselkedésükről, különös tekintettel kollokációs tulajdonságaikra. Ugyanakkor tisztában vagyunk vizsgálataink, eredményeink korlátaival. További céljainkat hasonló jellegű, de a jelenleginél jóval nagyobb számú kísérleti alany bevonásával végrehajtott felmérések végrehajtása alkotja, valamint az, hogy kontrollvizsgálatként feltétlenül ajánlatos korpusz-alapú elemzés készítése.

Jegyzetek

[i] A *ló* nóment csupán kísérletünk második fázisában szerepeltettük, amelyben az ugrást végrehajtó lények Ágens és Érintett relációs jegyeit vizsgáltuk.

[ii] Jelen tanulmányunkban nem foglalkozunk a kísérletben szereplő 14 ugrást kifejező ige azonos lexikális mezőhöz való tartozásának vagy prototípusosságának mértékére vonatkozó, a prototípustól való távolság azonosítását célzó vizsgálat bemutatásával. Ilyen irányú tesztelés eredményeit részletesen tárgyalja Andor (2001).

[iii] Az *E.T.*, a *póni* és az *anyós* szavak esetében csupán a **B** és a **D** oszlopokban szereplő paraméterek vizsgálatát végeztük el.

[iv] Ennek a feltételezésnek az igazolására más, vágást kifejező igeanyagon végzett empirikus bázisú lexikális-szemantikai és pragmatikai vizsgálataink meggyőző bizonyítékot szolgáltattak (Andor, 1998b).

[v] A kísérlet során mintaként vett ugrást kifejező igecsoporton belüli prototípus-vizsgálattal Andor (2001) részletesen foglalkozik. Itt csupán a 14 ige prototípusos helyezési sorrendjét adjuk meg, mely a következő: 1. *ugrik* (azonos a prototípussal), 2. *ugrál*, 3. *szökken*, 4. *szökell*, 5. *ugrándozik*, 6. *ugrabugrál*, 7. *pattan*, 8. *pattog*, 9. *szökdécsel*, 10. *szökik*, 11. *kacsázik*, 12. *ficánkol*, 13. *táncol*, 14. *ágaskodik*.

Irodalom

Andor, J. (1985): "On the Psychological Relevance of Frames." *Quaderni di Semantica 6/2:* 212-221.

Andor, J. (1998a): *A komplex lexikálisjegy-analízis és a mormota esete.* In: Pléh Cs. – Győri M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása.* Budapest: Pólya Kiadó. 83-100.

Andor, J. (1998b): *A fogalmi keret, a szemantikai mező és a szinonimitás határvonalai.* In: Gecső T. – Spannraft M. (szerk.): *A szinonimitásról.* Budapest: Tinta Kiadó. 7-19.

Andor, J. (2001): *Angol és magyar, ugrást kifejező igék lexikális szemantikai és pragmatikai vizsgálata.* In: Gecső T. (szerk.): *Kontrasztív szemantika.* Budapest: Tinta Kiadó. 7-24.

Fillmore, C.J. (1985): "Frames and the Semantics of Understanding." *Quaderni di Semantica 6/2*: 222-254.

B. FEJES KATALIN
Szegedi Tudományegyetem

Multimedialitás és szövegalkotás

Azt, hogy a szöveg multimediális (egyidejűleg vagy egymásutániságában több „satornán", közegben keletkező objektum) a szemiotikusok mindig is tudták. A nyelvészek nehezebben barátkoztak meg a nem verbális közeg szerepével. Amikor a *Szemiotikai szövegtan* című periodika első száma 1990-ben közölte, hogy vizsgálatának tárgya „a dominánsan verbális szöveg", voltak, akik „a dominánsan verbális" minősítést tautológiának érezték: „Ha egyszer valami szöveg, akkor az verbális.".

A fogalmazástanításban mindig is érvényesült a multimediális szempont. A pedagógus átélt, eljátszott, elképzelt cselekvéseket, helyzeteket fogalmaztatott meg a tanulókkal, szerepet kapott a kép, film, zene, tánc.

A szövegkutatónak hasznos volt megismerkednie ezekkel a didaktikai megoldásokkal, vagyis az iskolai szövegalkotás vizsgálata nem is lehet más, mint eleve multimediális. Igen sokféle tanulsággal szolgálhatnak például a képek segítségével feltárható nyelvhasználati összefüggések. Az ilyen jellegű vizsgálatokban alapvetően a képhasználat szempontjára építhetünk. Mások által megrajzolt képet, képsort figyeltetünk meg, s a képek befogadásán alapuló szöveget kérünk a tanulótól, vagyis a képet „fordítják le" szövegre. Elvileg ilyen esetben is beszélhetünk függőségi viszonyról: a szöveg függ a képtől, képsortól. (Az illusztráció esetében éppen fordított irányú ez a viszony.) Ennek a függőségnek legalább két megoldása lehetséges. Az egyik, hogy a diák a képsorral és a szöveggel együtt alkot egységes, szerves egészet, a másik, hogy önálló szöveget ír az önálló képsor mellé.

A mindennapi oktatómunkában elsősorban a fogalmazáskészség fejlesztésére használják fel ezt a módszert a pedagógusok. Ilyenkor éppen az a cél, hogy minden képi elemet nyelvileg tegyen „láthatóvá" a tanuló, azaz úgy írja meg a képen ábrázoltakat, hogy a nyelvi anyagból újrarajzolható legyen a kép, legalábbis a lényege. Ez utóbbi megszorítás nagyon fontos, hiszen tudjuk, hogy a képsor szükségszerűen meglévő individualizáltságát a tanuló saját személyiségén szűri át, s az ő szövege alapján egy újabb individuum másféle képet-képsort fog rajzolni, mint az eredeti volt. Ezt a folyamatot relatívan mindig szakaszokra lehet tagolni. Szakaszindító folyamatrészt mindig az azonos kép-képsor jelent: felfogható ez úgy, mint egy elvi, relációs szerkezet, amely önmagában szemlélve statikus, változtathatatlan, olyan, amilyennek megrajzolták. A kép-képsor alapján született szövegek pedig változatokban létrejött lineáris szerkezetek. Ennek a viszonynak a vizsgálata lényegében a kép-képsor és a szöveg függőségének a feltárásán alapul.

A kép-képsor és a szöveg közötti függőség mértékét a pedagógus befolyásolhatja azzal, hogy hogyan adja meg a képek kontextusba helyezését. Egyik lehetőség – ahogy már említettem –, hogy a tanuló nem kap semmiféle instrukciót, így a vizuálisan értelmezhető részleteket nem fordítja le nyelviekre, csupán az auditív elemeket

szerepelteti nyelvileg a képek mellett, s így egyértelmű függést alakít ki a kép és a szöveg között. (Lényegében ezzel a megoldással találkoznak a gyerekek a legtöbb képregényben.)

Elbeszélések képsorról

Saját kutatásomban egy négy képben megrajzolt történetet használtam föl az írásbeli nyelvhasználat alakulásának megfigyelésére. A képsor verbális elemeket nem tartalmazott még globális funkcióban sem, azaz még címet sem adtam a képsoron látható történetnek. Mindenkinek kezébe adtuk a négy képből álló történetet, s a feladatot a lehető legegyszerűbben fogalmaztuk meg: írják le, hogy mi történt a kisfiúval. A történetet magyar és olasz tanulók írták meg két életkori csoportban: 11–13 éves általános iskolások, valamint 19-20 éves egyetemisták, főiskolások.

A kapott nyelvi anyagok vizsgálatában elsődlegesen most nem a szintaktikai sajátságok összevetése érdekelt, hanem a megjelenő verbális elemek és a képi illusztratív elemek kapcsolatát próbáltam feltárni. Az izgatott, hogy a szövegalkotókban a verbalizálással létrejövő, létrehozott szövegjelentésben hogyan tükröződnek vissza, milyen szerepet kapnak a vizuális elemek (Petőfi 1998: 33). Ebben a visszatükröződésben azonban már nagyon fontosnak tartom azt a kérdést is, hogy a koreferenciarelációban álló elemek szintaktikailag milyen változatokban jelennek meg. Mint szintaxiskutatót a szintagmatikus szerkesztettségben és az alárendelő összetett mondatokban verbálisan megjelenő képi elemek érdekeltek. Az izgat, hogy a nyelvi megoldásokból lehet-e arra következtetni, hogy mennyire irányítja a képi megjelenítés a verbális megoldást a képsor narratív tartalmának a leírásában. Vannak-e olyan képi elemek, amelyek azonosan irányítják az írásrendszernek mint notációrendszernek a használatát?

Ebből a szempontból nagyon alkalmas ez az egyszerű képsor (B. Fejes 1981). Kevés benne az elliptikusság, így a várható összetett mondatos és szintagma-előfordulást lényegében azonos ráhatással-befogadással implikálják a képen látható illusztratív elemek.

Az elliptikusság szempontjából a képsor elemei közül a *vödör* és a *víz* „képre kerülése" kívánja meg a szükségszerű kiegészítést. Ez azonban még a 11–13 évesek számára sem jelenthet nehéz feladatot. Érdekesebb ellipszis található az első és a második kép között. Ez a kihagyás ugyanis a kisfiú gondolataiból egészíthető ki, és a szövegalkotó empátiaképességét árulja el: hogyan oldja meg nyelvileg ezt a feladatot, el tud-e távolodni az eseménysor csupán külső szemléletétől, és tud-e figyelni a „belső" eseményekre is. Ezekre a „belső" eseményekre a képsoron szereplő személyek mozdulata, testtartása, arckifejezése utal. A szövegekből tehát azt is vizsgáljuk, hogy alkotójuk mennyiben tesz eleget (tud eleget tenni) a képeket rajzoló szerző vizuális intencióinak. A képsorból – az intencionalitás szempontjából – az első és a negyedik kép emelhető ki: megijedés, illetőleg csalódás, esetleg megszégyenülés.

Ha a „képsor szintaxisát" vesszük alapul, azaz az egyes képek sorozaton belüli összefüggésének tanulmányozását, akkor az első három kép alkot szorosabb egységet a negyedikkel szemben. Ebből az oppozícióból az első és a negyedik kép ellentéte jelenti az alapösszefüggést, azt a tévedést, hogy a kisfiú lakástűznek véli az ablakon kiáramló

pipafüstöt. Vagyis arról van szó, hogy a feladatban a négy képpel az esemény főbb mozzanatait adjuk meg, és a képsor „megszövegesítését" várjuk el a tanulóktól. Mivel egy képi kommunikációban nem rendelkezünk az írásrendszerhez hasonló lejegyzési rendszerrel, ezért nagy a valószínűsége, hogy a tanulók által készített „olvasatokban" eltérésecket figyelhetünk meg. De érdemes arra is figyelnünk, hogy mindezek ellenére találhatók-e az „olvasatokban" általánosítható érvényű azonosságok, hasonlóságok, hiszen a képi valóságban denotátumokat rajzoltunk meg: egy kisfiú, a füst, a vödör, egy idős bácsi, a pipa stb., amelyeknek a verbális megjelenítése és a rájuk vonatkozó referencialitás egyezményes nyelvi eszközökkel történik.

A kiolvasható általánosíthatóságokból a kutató/pedagógus számára világossá válik, hogy a vizualitás felől közelítve hogyan lehet irányítani, befolyásolni az írásbeli nyelvhasználatot. A megadott képsoron az első és a negyedik kép viszonylagos statikussága állítható szembe a második és a harmadik kép dinamizmusával. Előre fölmérhető, hogy a legtöbb megszövegesíthető megrajzolt valóságelem az első és a negyedik képen található. A második és a harmadik kép egy-egy cselekvésmozzanatnak az ábrázolásával bővíti csak az első képen megrajzolt állapot- és helyzetbemutatást, új denotatív elemként csak a *vödör* és a *víz* rajzá lép be a képsorba. Ugyanakkor a második és a harmadik képen van legnagyobb lehetőség az ellipszisek verbális föloldására: miért rohan el, hová rohan, honnan szerez vödröt, vizet stb. Ezek a cselekvések az első képen megrajzoltakból következnek, és szorosan ahhoz is kapcsolódnak.

Az első kép fontossága vitathatatlan. A képsoron megrajzolt valóság legfontosabb elemeit ezen ismeri meg a szöveg alkotója. A megismerés folyamatában ennek alapján végzi el az alapvető kategorizálást (Horányi 1991: 75). A nyelvi kategorizálás univerzalitásával áll szemben a látott képek individualizáltsága. Ebből ered a nyelvi megfogalmazás különbözősége. Mindenképpen hasonlítanak azonban a szövegek abból a szempontból, hogy a történetben (vagyis a képen) szereplő személyeket, dolgokat, eseményeket valamilyen módon és kifejtettségben le kell írni, be kell mutatni. A szöveg koreferencialitásának megteremtésében központi szereplő a kisfiú, a szöveg kohéziós egységét irányító elem. A másik ilyen fontos kohéziós elem az ablakon kiáramló füst, valamint a helynek a megnevezése és a történetnek időben való elhelyezése.

Az első képen ábrázolt *konfliktus* feszültségét a negyedik kép *fordulata* mint meglepetés oldja meg. Az eseménysornak ez megoldása ugyan, de már nem cselekvés fókuszálódik rajta, hanem a szereplők belső állapota.

A negyedik képen együtt látható a történet két szereplője: a lehajtott fejű kisfiú és az ablakon kihajoló, mérges tekintetű idős férfi. Akik nem csupán szöveges illusztrációt (legtöbbször csak meghangosítást) készítettek a képsorhoz, hanem éltek a nyelvi átkódolás valamennyi lehetséges megoldásával, az utolsó képen alkalmuk volt a váratlan fordulatot okozó idős férfi részletes leírására. Ez a megjelenítés a külső és belső állapot nyelvi megfogalmazására egyaránt alkalmas volt. A szövegek íróira valószínűleg olyan erővel hatott az idős férfi rajzos megjelenítése, hogy alig akadt fogalmazó, aki kihagyta volna a jellemzését mind az olasz diákok, mind a magyarok körében. Ezért különösen alkalmasnak tartom ennek a mozzanatnak az összehasonlítását a nyelvi megoldások felől nézve.

Az eredményül kapott szövegek összehasonlításának tehát számtalan lehetséges módja kínálkozik. Elemzésemben most csak azokat a szempontokat emelem ki,

amelyeknek alapján valószínűsíthető a szintaxisban az azonos vagy hasonló megoldások megjelenése. Az azonos képsorról íratott szövegek szintaktikai sajátságai alapján jól össze lehet hasonlítani életkori csoportok szerint a tanulók írásbeli nyelvhasználatát. A szintaktikai sajátságok hasonlósága, megegyezése azonban semmiképpen sem jelenti azt, hogy a tanulók például egyforma összetett mondatokat írtak a *konfliktus* és a *fordulat* megfogalmazásakor. Csupán azt jelenti, hogy e két mozzanat megszövegesítése tipikusan alárendelő összetett mondatban történt a szövegek döntő részében. Ez pedig a kutató számára fontos jelzés: ennek a megegyezésnek a magyarázatát meg kell találnia.

Eddigi vizsgálataimból az derült ki, hogy az írásbeli nyelvhasználat fejlődése szempontjából különösen jó jelzésszerepe van az alárendelő szerkesztésnek (B. Fejes 1993). Mind az alárendelő összetett mondatok, mind a szintagmák jelenléte és aránya a szövegekben utal arra, hogy a nyelvet használó hogyan tudja alkalmazni az információelhelyezésnek e két szerkezeti megoldását.

A konfliktus *megfogalmazásának szerkezeti összefüggései az alárendelő összetett mondatokban*

Életkortól független sajátsága a szövegek indításának az időhatározói mellékmondatos szerkesztés. Ez abból a szükségszerű összefüggésből következik, hogy az első képen megrajzolt eseményt időben és térben kell elhelyeznie a fogalmazónak. A kisfiúnak mint a történet főszereplőjének folyamatban lévő cselekvését (megy haza az iskolából, illetőleg megy az iskolába) egy váratlanul meglátott, észrevett esemény zavarja meg (a füst észlelése). Vagyis ha a szöveg írója gondosan vetette össze a megrajzolt valóságelemeket a nyelvi eszközökkel, akkor az *iskolatáska* denotátum az *idő* nyelvi kifejezéséhez szolgáltatott számára fontos információt: reggel van, azaz megy az iskolába, illetőleg délután van, jön haza az iskolából. (De ez a képi illusztratív elem a kisfiú életkorának behatárolásában is segített a szövegírónak.) Az ablakból kiáramló *füst* mint képi információ az esemény közvetlen helyére (egy ház, illetőleg határozottként valakinek a háza), esetleg tágabb értelemben vett helynek a nyelvi megfogalmazását indukálta: környék, városrész, utca stb.

Nézzük meg az indítás nyelvi változatait! Előadásomban a 11–13 évesek megoldásainak legjellemzőbb szerkezeti változatait mutatom be (a zárójelek a mondategészeket fogják közre):

(1) *Egyszer Peti hazafelé tartott az iskolából, amikor furcsa füstöt látott kiszállni az ablakon.* (Á/29 = általános iskolás és a 29. számú tanuló)

(2) *Józsi éppen hazafelé ment az iskolából, amikor meglátott egy égő házat.* (Á/27)

(3) *Pistike éppen az iskolából jött hazafelé, amikor meglátott egy füstölgő ablakot.* (Á/19)

A fenti mondatok szerkezeti képlete: (F/hi$_1$)

Ennek az összetett mondatnak a változataival is találkozunk, például az alábbi megoldásban:

(4) *Egy nyár eleji forró napon a tűző nap alatt Ernő hallag hazafelé. S éppen akkor, amikor a Katona József utcába befordul, meglát valami szürke foltot.* (Á/24)

Az időhatározói mellékmondat a fenti példánkban közbekelődik. Szerkezeti képlete:

(F) + (F / hi_1 \ F)

Az időhatározói alárendelésnek gyakran találkozunk azzal a változatával is, amikor a mellékmondat a főmondat előtt áll:

(5) *Miközben Péter ment haza az iskolából, hirtelen sűrű füstöt látott az egyik ablakból kiáramlani.* (Á/26)

Szerkezeti képlete: (hi_1 \ F)

Az alább következő megoldásokban az összetett mondat tárgyi alárendeléssel bővül:

(6) *Miközben megy, mendegél hazafelé, látja, hogy ég egy ház ablaka.* (Á/7)

Szerkezeti képlete: (hi_1 \ F / t_1)

(7) *Pistike éppen jött haza a cselgáncsórájáról, és észrevette, hogy hatalmas füst támadt.* (Á/4)

(8) *Egy nap jövök haza a suliból, és látom, hogy az egyik ablakon sűrű füst száll ki.* (Á/25)

Szerkezeti képletük: (F + F / t_1) Az időt kapcsolatos mellérendeléssel fejezte ki a tanuló. Hasonló szerkezetekkel találkozunk az olasz megoldásokban is:

(9) *Un bambino stava andando a scuola vede che da una finestra esce del fumo.* (Egy kisfiú, miközben megy az iskolába, látja, hogy egy ablakból füst jön ki.) (I/11.)

Szerkezeti képlete:

(F /hi_1 \F / t_1)

(10) A tárgyi alárendelés igen gyakran az időhatározói mellékmondatot bővíti:

(11) *Endre éppen az iskolából ment hazafelé, amikor meglátta, hogy Jancsi bácsi házából*
jön a füst. (Á/22)

(12) *Stavo tornando a casa dopo una faticosa giornata di scuola, quando mi accorsi che dalla finestra di una casa usciva un denso fumo nero.* (Éppen egy rettenetes iskolai nap után mentem hazafelé, amikor észrevettem, hogy egy háznak az ablakából sűrű fekete füst jött ki.) (I/12.)

Szerkezeti képletük: (F / hi_1 / t_2)

A 19-20 évesek szövegindítási változatai

Ha ennek a korcsoportnak a megoldásait összevetjük a 11–13 évesek változataival, egyértelműen kiderül, hogy alig találunk olyan indítást, amely csak a legszükségesebb kontextusba helyezést tartalmazza. Általános szerkezeti megoldás, hogy részletes leírást adnak a cselekvés idejéről, helyéről, a szereplőről. Vagyis ebben a korcsoportban ugyanazok a képi illusztratív elemek sokkal részletesebb valóságot idéznek fel, ennek következtében részletesebb a nyelvi megjelenítés is. Megoldásaikban a leglényegesebb

különbségnek a szereplő személyére vonatkozó bővítéseket látom. Ezzel kevés 11–13 éves él. pedig ha az intencionalitás szövegszervező szerepét tanítanánk. éppen itt jelenne meg.

Az alábbi szemléltető példák közül azokban. amelyek szerkezetileg részletezőbbek. aláhúzással megjelöltem a *konfliktust* tartalmazó mondatokat. Láthatjuk. hogy ennek a korosztálynak a szerkezeti megoldásai is időhatározói alárendelésre épülnek.

(13) *Egy derűs tavaszi napon Pistike épp hazafelé tartott az iskolából. Vidáman dudorászva, szökdécselve tette meg útja nagy részét.* ***Éppen befordult az utcájuk sarkán, amikor arra lett figyelmes, hogy az utca közepe táján hatalmas füst gomolyog.*** (F/5)

Szerkezeti képlete: (F / hi_1 / hv_2)

(14) *Péter hazafelé bandukolt az iskolából egy tavaszi, álmosítóan meleg délutánon. Már alig várta, hogy hazaérjen. Tudta, hogy édesanyja finom ebéddel várja.* ***Amikor befordult a sarkon abba az utcába, ahol lakott, furcsa látvány fogadta.*** (F/4)

Szerkezeti képlete: ((hi_1 / jk_2) \ F)

A történet szempontjából azonban ezek a részletező indítások sem mondanak többet. mint azok. amelyek mindjárt a *konfliktust* mutatják be.

(15) *Pistike éppen hazafelé tartott az iskolából, amikor megpillantotta, hogy a szomszéd lakás ablakából sűrű füst gomolyog.* (F/9)

(16) *Un bambino sta tornando a casa quando si accorge che una grossa quantitá di fumo sta uscendo da una finestra.* (II/24).(Egy kisfiú éppen hazafelé megy az iskolából. amikor észreveszi. hogy óriási mennyiségű füst jön ki éppen egy ablakból.)

Szerkezeti képlete: (F / hi_1 / t_2)

(17) *Pisti éppen az iskolából sietett hazafelé, s már az anyukája által készített finom ebédre gondolt, amikor észrevette, hogy egy közeli ablakból füst árad az utcára.* (F/11.)

Szerkezeti képlete: ((F + F) / (hi_1 / t_2))

Lehet az idő egymásutániságát kapcsolatos mellérendeléssel is leírni. de mihelyt a *konfliktust* akarom bemutatni. olyan igére van szükségem. amely alárendelést kíván: lát. észrevesz. megpillant. fölfigyel stb.

Tanulságok

Elemzésemben egy megrajzolt történet néhány képi elemét vetettem össze a szövegekben megjelenő nyelvi formákkal. Érdemes lesz a vizsgálatot valamennyi képi elemre kibővíteni és mélységében továbbárnyalni. Annyi azonban az eddigiekből is kitűnik. hogy ha jól tervezett képi anyagról íratunk szövegeket. megbízhatóan mérhető és ellenőrizhető a vizsgált életkorú tanulók írásbeli nyelvhasználata. A

nyelvhasználatról szerzett tapasztalataink alapján pedig tudatosan tervezhetjük az egyes szerkezeti formák gyakoroltatását s az azonos információtartalomhoz rendelhető szerkezeti változatok megismertetését. Ennek pedig az lesz az eredménye, hogy tanulóink tudatosan vetik majd össze a megfogalmazandó tartalmat a tartalomnak keretet adó formával.

Irodalom

B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest

B. Fejes Katalin: (1993): A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben. *NytudÉrt*. 136. Akadémiai Kiadó.

Horányi Özséb (1991): Megjegyzések az ikon fogalmáról – természetesen mint szövegfogalomról. In: Petőfi S. János: *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé*. Szeged, Gold Press. 75-85.

Petőfi S. János (1998): Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése. *Multimedia II*. OKSZI, Budapest

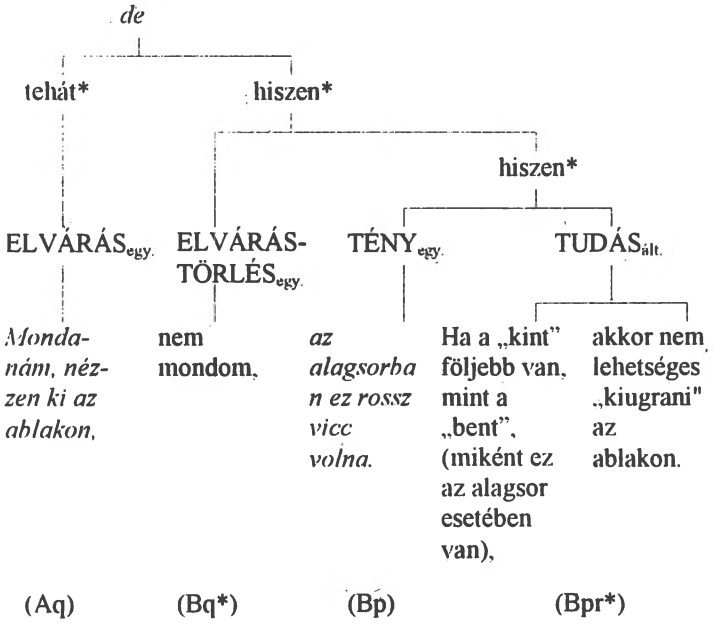
BÉKÉSI IMRE
Szegedi Tudományegyetem

A jelentésszerkezet propozicionális szinteződése

Ha az ellentétet nem viszonyként, hanem szerkezetként fogjuk fel, akkor szembe találjuk magunkat a jelentésszerkezet propozicionális szinteződésének kérdésével. Ebben a helyzetben az alábbi, (1) jelű példa *de* kötőszava a következtető *tehát**, valamint a magyarázó *hiszen** viszonylataiban jelöli az ellentétet.

(1) „*Mondanám, nézzen ki az ablakon, de az alagsorban ez rossz vicc volna.*" (ESTERHÁZY 1994: 64)

[I]



Az [I] ábrán szereplő, (Aq) jelű előtag lehetővé teszi megengedő részletezését, azaz egy megengedő tag beágyazódását. Ehhez azonban egy szemantikai előírásnak kell teljesülnie: a 'performatív-modális' *Mondanám* propozíció csak a saját jelentésszintjén fogadja be a megengedő szerepű 'kis premisszá'-t.

Az (1a) példában a megengedő tag 'performatív-modális' propozícióként épül be az ellentétes szerkezet előtagjába.

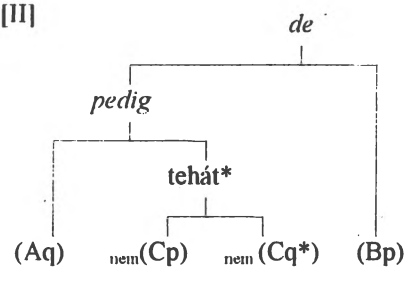
(Jelmagyarázat. Pm = performatív-modális propozíció. W = világalkotó propozíció. D = deszkriptív propozíció. Vö. PETŐFI 1996: 270–275.)

(1a) *Mondanám, nézzen ki az ablakon, pedig nem vagyunk beszélő viszonyban egymással, tehát nem kellene szólnom hozzá.*

Pm: ***Mondanám,***
nézzen ki az ablakon,
PEDIG
Pm: ***nem vagyunk beszélő viszonyban egymással;***
TEHÁT
Pm: ***nem kellene szólnom hozzá.***
HISZEN
Pm: Ha valaki nincs beszélő viszonyban valakivel, akkor nem kell szólnia hozzá.
DE
W: *az alagsorban ez rossz vicc volna.*

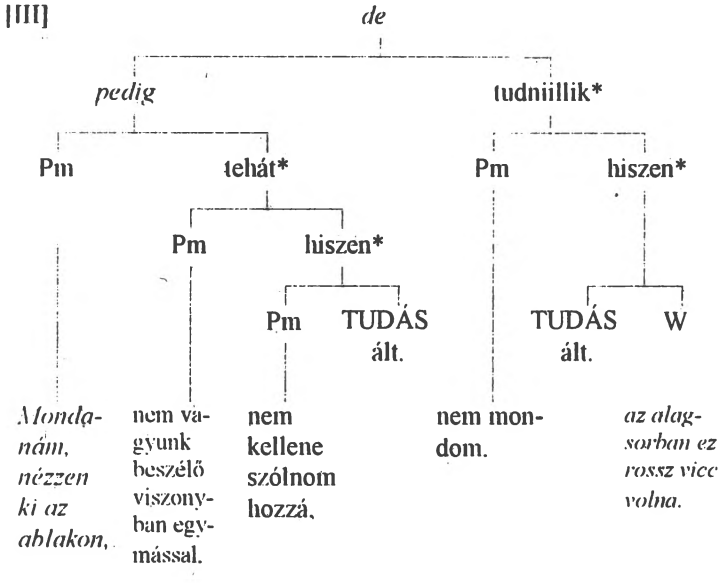
A (Cp)-vel jelölt 'kis premissza' megengedő szerepű beágyazódása

[II]



nem vagyunk beszélő viszonyban egymással

Az alábbi, [III] jelű részletesebb ábrán az (1a) példa egyes propozíciótípusainak jelentésalkotó szerepét is feltüntetjük.



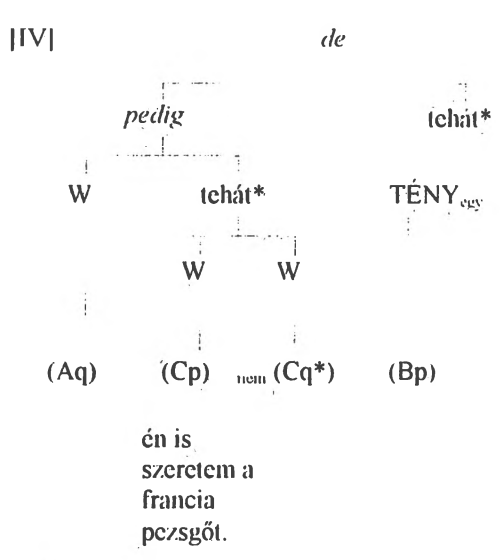
(Aq) $_{nem}$(Cp) $_{nem}$ (Cq*) (Cpr*) (Bq*) (Bpr*) (Bp)

Az (1a) példában performatív-modális propozíció szerepében épült be a megengedő tag az ellentétes szerkezet előtagjába. A (2) példa előtagjába leginkább a *Bevallom*-féle 'világalkotó'-val tudjuk a megengedő tagot beágyazni. Ha ez így van, akkor a (2) példa első tagmondata is (*Azóta többször is megfordult a fejemben*) 'világalkotó' szerepben áll.

(2) *...Azóta többször is megfordult a fejemben, hogy oda kellene adnom az üveg francia pezsgőt az intézet volt igazgatójának, de már nyugdíjban van, a lakása pedig valahogy mindig kiesik az utamból.*" (Moldova 1985: 439)

W: ***Azóta többször is megfordult a fejemben,***
hogy oda kellene adnom az üveg francia pezsgőt az intézet volt igazgatójának,
PEDIG
W: **[bevallom]**, én is szeretem a francia pezsgőt.
TEHÁT
W: **nem kellene gondolkoznom** az ajándékozásról
DE
D: [a volt igazgató] ***már nyugdíjban van***.

A (Cp)-vel jelölt 'kis premissza' megengedő szerepű beágyazódása



A fent elemzett (1) és (2) példa segítségével azt a szemantikai feltételt szerettem volna szemléltetni, amellyel a megengedő szerepű 'kis premissza' épül be a jelentésszerkezet (Aq) jelű előtagjába. Ehhez a jelentésszerkezet propozicionális szinteződését kellett felvázolnom, amelyet itt az ún. 'kettős szillogizmus' keretében helyeztem el (Békési 2001: 34–40).

Irodalom

Békési Imre (2001): *Osztatlan filológia.* Tiszatáj könyvek, Szeged
Esterházy Péter (1994): *Búcsúszimfónia.* Helikon Kiadó, Budapest
Moldova György (1985): *Tíz tucat.* Magvető Könyvkiadó, Budapest
Petőfi S. János (1996): Megjegyzések a tömbösödés szövegtani vizsgálatához. In: *Absztrakció és valóság* (szerk.: R. Molnár Emma). JGYTF Kiadó, Szeged

BENCZIK VILMOS
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Szóbeliség az írásbeliségben

A szépirodalom mint a nyelv érzéki és fogalmi dimenziója közötti harmónia forrása

Szóbeliség és írásbeliség

Orálitás és írásbeliség kétféleképpen különböztethető meg: *mediális* és *koncipiális* szempontból. *Mediális* szempontból hangzó, illetve grafikus dimenzió létezik — itt az elkülönítés tehát a nyelvi jelek fizikai természete szerint történik. A *koncipiális* szempont szerkezetük, felépítésük szerint különíti el a szövegeket — ennek alapján beszélhetünk koncipiálisan írásbeli, illetve orális szövegekről: ezek mindegyike lehet mediálisan akár szóbeli, akár írásbeli. Mindazonáltal a koncipiálisan orális szöveg természetes létformája a szóbeliség, a koncipiálisan írásbeli szövegé pedig az írásbeliség.

Szóbeli és írásbeli irodalom

McLuhan idézi *A Gutenberg-galaxis* elején Harry Levint: „Az »irodalom« kifejezés feltételezi a betűk használatát, azt, hogy a képzelet szóbeli alkotásait az írás és olvasás eszközével közvetítik. Az »orális irodalom« nyilvánvalóan önellentmondás"[1] (McLuhan 1962: 2).

Levinhez hasonlóan mások is érzik a dilemmát (vö. pl. Szili 1993: 12), ennek ellenére mind a közgondolkodás, mind a tudomány — a „hordozó" anyagtól lényegében függetlenül — egységes folyamatnak tekinti a verbális fikció fejlődését, mivel a szóbeli és írásbeli formák közötti hasonlóságok minden tekintetben számosabbak és markánsabbak, mint a különbségek. A szóbeli és írásbeli irodalom közötti egyetlen lényeges különbségre Jakobson mutat rá, amikor saussure-i terminussal a szóbeli irodalmat — a folklórt — *langue*-jelenségnek, az írott irodalmat pedig *parole*-jelenségnek nevezi, lévén hogy a közösség a folklórt ugyanúgy cenzúrázza, mint a *langue*-ot (Jakobson 1969: 336).

Az irodalom természetes oralitása

Az irodalom létrejötte az emberiség írásbeliség előtti korszakához kötődik, ennélfogva kialakulásakor mind mediálisan, mind koncipiálisan *orális*. Ezt a jellegét hosszú időn át megőrzi az írás feltalálását követően is, mivel az irodalmi szövegek szóbeli előadás céljára készülnek, s többnyire csupán a megőrzés, az emlékezet tehermentesítése céljából írják le őket.

Ez volt az irodalom *természetes oralitásának* a korszaka, amely az európai irodalomban mintegy kétezer esztendőn át tartott, így értelemszerűen nem tekinthető homogénnak. A legkorábbi irodalmi szövegek az akusztikus szervezettség szembeszökő jegyeit hordozták magukon: mai szóval verses formájúak voltak. Ez az akusztikus szervezettség mnemonikus célokat szolgált — így könnyebb volt megjegyezni a szövegeket. A próza megjelenése a Kr. e. 6. századra tehető: először a törvényekben találkozhatunk vele, majd a filozófiában és a történetírásban is. Szélesebb körű

kibontakozására azonban csak egy évszázaddal később került sor, amikorra az írásbeliség mélyebb gyökereket vert az athéni társadalomban. Az ekkor élt Hérodotoszt tekinthetjük az európai próza megalapítójának (Innis 1950: 80–81). Az írásbeliség és a prózai szövegforma összefüggését jól példázza az európai epika története is. Míg a 19. század folyamán a kiterjedtebb írásbeliséggel rendelkező Nyugat-Európában az epikus művek már csaknem kizárólag prózában íródnak, addig a kevésbé írástudó Kelet-Európában virágkorát éli a verses epika.

Azonban a megszülető prózából sem tűnik el teljesen az akusztikus szervezettség. Arisztotelész azt mondja, hogy „a prózai szöveg formája nem lehet metrikus, de ritmustalan sem": a metrikus próza ugyanis „mesterkéltnek tűnik", „a ritmustalan szöveg pedig határtalan", s „ami határtalan, az unalmas és megismerhetetlen" (Rétorika 1408b). A prózai szöveg bizonyos akusztikus szervezettsége része marad az irodalmi hagyománynak a későbbiekben is; Ingarden az irodalmi szövegek kapcsán „szabályos" és „szabad" ritmusokról beszél – az előbbieken a vers, az utóbbiakon a próza ritmusát értve (Ingarden 1977: 55).

Az irodalmi írásbeliség kibontakozása

A könyvnyomtatás feltalálását követően az írásbeliség terjedése felgyorsul. Az irodalom *mediálisan* egyre inkább írásbelivé válik, még akkor is, ha a hangos olvasásnak egyelőre jelentős pozíciói vannak.

Az írás demotizációja tág teret nyitott a koncipiális írásbeliség kibontakozásának az irodalomban is: általánossá válik a koncipiális írásbeliségre jellemző elvontság, a cselekmény dominánsan logikai motivációja. A verbális fikció kifejezésmódja eltávolodik a szóbeli nyelvhasználattól, s ez jelentős következmények forrásává válik.

Ezek közül az egyik az, hogy fontos szerephez jut a szóbeliség fogant irodalmi művekben csupán elvétve felbukkanó *leírás*, amely jellegzetesen a koncipiális írásbeliség szövegformája. Sorokon át hömpölygő hosszú mondatok festik le a szereplők környezetének néha a legapróbb részleteit is. Ezekben a mondatokban sajátosan elegyedik a koncipiális írásbeliségre jellemző pontos szóhasználat és a retorikus díszítettség, ám ebből a retorikusságból hiányzik mindenfajta latens akusztikum. Mindennek következtében a nyelvi jel az irodalmi szövegekben is egyre inkább áttetszővé, transzparenssé válik: a szónak csak a jelentése, a fogalmi tartalma releváns.

Az akusztikus gyökerek nemcsak a leírásokból hiányoznak, hanem a dialógusokból is. A párbeszédek szereplői többnyire terjengős okfejtésekkel traktálják egymást, amelyek még csak nem is emlékeztetnek a szóbeliség nyelvére. (Pl. a „*Don Quijote*" tizedik fejezetében egy kaland után az írástudatlan Sancho többszörösen összetett, béckelésekkel tarkított, hibátlan architektúrájú 48 szavas mondatban ösztökéli urát menekvésre.)

Az oralitás újjászületése az irodalomban

A 16–18. század közötti időszak az írásbeliség diadalútja volt Nyugat-Európában. Az írni-olvasni tudók száma jelentősen gyarapodott, miként a nyomtatott szövegek mennyisége és az írás tekintélye is. A felvilágosodás racionális szemléletén alapuló klasszicizmus esztétikája mindenekelőtt tanultságot — a szabályok ismeretét és betartását — kívánta meg az alkotótól, az érzelmeknek, a fantáziának kevés tér jutott. Az

inga túlságosan kilengett a fogalmiság irányában: ez ellentétben állt az emberi tudat kettős természetével, amelynek az érzékszervi alapú tartalmak is fontos részét képezik, sőt, ezek tekinthetők elsődlegeseknek (vö. Fónagy 1998: 141). Bekövetkezett az írásbeliség, a könyvkultúra elleni reakció, amelynek Rousseau mellett kétségtelenül a legjelentősebb alakja Herder (vö. Nyíri 1998). Ez a reakció, mondhatni, szükségszerű volt, mert, miként Mátrai László írja, a kultúrtörténet a közvetlen és közvetett szemléletmód arányainak, dominanciájának az állandó változásaiból áll. A kultúra hordozói, az emberek, „nem folytathatják kulturális útjukat egyik tipikus irányban sem a végtelenségig; nem szakadhatnak el önmaguktól a világ kedvéért, és nem szakadhatnak el a világtól önmaguk miatt" (Mátrai 1973: 148).

Abban, hogy ez a reakció éppen ekkor következett be, minden bizonnyal közrejátszott az olvasás teljes elnémulása is. Ugyanis amíg létezett az önmagunknak való hangos olvasás szokása, az oralitás egyik formája — a *mediális* — folyamatosan kísérője volt az írott szövegeknek. Az olvasás elnémulása viszont a nyelv primer és természetes aspektusának tekinthető oralitás teljes kiszorulását eredményezte volna. Ezt kompenzálandó jelenik meg az irodalomban a koncipiális oralitás.

Az egyoldalú fogalmiság elleni reakció a romantika jegyében teljesedett ki, de valójában a szentimentalizmus jegyében fogant. Ez a reakció helyre akarta állítani az emberi életben a jelenség és a lényeg, a szemléletesség és elvontság, az érzelem és az értelem megbillentnek érzett egyensúlyát.

Az irodalomban jelentős súlyra tesz szert az ember belső történéseinek az ábrázolása. A változást jól jelzi a levél- és naplóregények elszaporodása — a *levél* és a *napló* (az „önmagunknak írt levél") a mediális írásbeliség szövegformái közül koncipiálisan a leginkább szóbeli jellegű. A szóbeliség nyelvéhez való visszafordulás programszerűen is megjelenik — Wordsworth és Coleridge 1798-ban megjelent *„Lírai balladák"* című kötetének előszavában azt olvashatjuk, hogy költeményeik zöme kísérlet arra, hogy a középosztály és az alsóbb osztályok *társalgási* nyelve mennyiben alkalmas a költészet céljaira.[2] Félreteszik a klasszicizmusnak a koncipiális írásbeliségtől áthatott nyelvét, amely főként a kisebb tehetségeknél „művi nyelvvé", „modorosságok tárházává lett" (Szegedy-Maszák 1982: 45).

A szóbeliség nyelvéhez való visszafordulás mintegy „melléktermékként" a mai fogalmaink szerinti irodalmi esztétikum *két* meghatározó forrását hozta létre. Az *egyik* ezek közül a szójelentések komplexitása: az oralitásban a szójelentések komplexek, többrétegűek, helyenként parttalanul szétáradók, szemben az írásbeliséggel, amely a szójelentések elhatárolódását és pontos fogalmi körvonalazását igényli. Ez a szóbeliségben gyökerező jelentéskomplexitás az alapja az irodalmi szöveg fontos értékjegyeként számon tartott multivalenciának, többértékűségnek. A *másik* az elsődleges szóbeliség szófogalma — miszerint *a szavak nem jelek* („words are not signs"; Ong 1982: 75) —: ez az elmúlt kétszáz esztendő irodalomszemléletének egyik alappillérévé válik. Az irodalmi műben — szemben a nem irodalmi nyelvhasználattal — a nyelvi jel nem transzparens, hanem egyenrangú a jelentéssel, néha még fontosabb is lehet nála.

A koncipiális szóbeliség írott irodalombeli megjelenése legalább két fontos következménnyel járt. Ezek a következmények nem csupán a szóbeliség nyelvével, hanem az ettől elszakíthatatlan sajátos gondolkodásmóddal is szoros kapcsolatban vannak.

Közülük az egyik legfontosabb a *képszerűség* újjáéledése. A képszerűség az irodalmi oralitás írásbeliséget megelőző természetes változatában is jelen van, ám

összehasonlíthatatlanul egyszerűbb formában. Az írásbeli szövegalkotás feltételei e jellegzetesen szóbeli nyelvi produktum tekintetében is sokkal magasabb fokú komplexitást és kifinomultságot tesznek lehetővé. A képszerűség biztosítja az írott irodalmi szövegen belül az ember érzékszervi alapú tudattartalmaihoz való folyamatos visszacsatolást, létrehozva ezáltal a természeténél fogva absztrakt hajlamú írásban az érzékletes és az elvont dimenzió harmóniáját.

Nem kevésbé fontos következmény a *közölt tudattartalom formalizáltságának és linearizáltságának a csökkenése*. A közlendő tudattartalom formalizálása és linearizálása a kommunikáció előfeltétele — s ez mindig a szóban forgó tudattartalom egyediségének a rovására történik; ha ez a szükségesnél kisebb mértékű, a közlemény megértése kerülhet veszélybe. Az írásbeli kommunikáció a szóbelinél mindig nagyobb mérvű formalizációt és linearizációt igényel. Az orálisan koncipiált szövegek leírása tehát kommunikációs zavar forrása lehet.

Ilyen zavar azonban általában nem lépett fel, s ennek elkerülését mindenekelőtt az egyre nagyobb teljesítőképességű nyelv és az irodalmi technikák folyamatos fejlődése tette lehetővé: az író stiláris, szerkesztési stb. leleményei révén szemantikai evidenciával tudta felruházni a szokásosan szükségesnél kevésbé formalizált és linearizált tudattartalmak verbalizációit is.

Flusser írja, hogy „leíratlanul és magukra hagyottan a gondolatok körbejárnak" (Flusser 1997: 10). Ha a *leíratlan* — ám kimondott — gondolatok is körbejárnak, még inkább így van ez a *kimondatlan* gondolatokkal. A koncipiális szóbeliség szabályai szerint felépített szöveget az írás médiumával eredményesen kommunikáló írott irodalom a sikeren felbuzdulva továbblép, s a külső beszéd után a *belső beszéd, a mentális nyelv* írásbeli megragadására is kísérletet tesz, s a kísérlet sikeres lesz.

Megjelenik tehát az irodalomban az emberi gondolkodás eredeti formájának tekintett — Flusser szóhasználatában „mitikus" (Flusser: uo.), Klix terminusával „archaikus" (Klix 1985) — gondolkodásmód, amely a kommunikáció linearitásával szemben inkább egy szabálytalanul körkörös mozgással jellemezhető. Valószínűleg ez minden idők irodalmának a legnagyobb művészi teljesítménye, mivel az irodalmat alkotó ember a nyelvi anyagot a (lineáris) természetétől teljesen idegen feladat elvégzésére tette képessé.

A koncipiális szóbeliségnek az írott irodalomban való megjelenése az irodalmi fejlődés egyik legfontosabb forrásává vált: az emberi tudattartalom újabb és újabb területeire terjesztette ki az irodalmi ábrázolás hatókörét, s a formalizálás és linearizálás mértékének visszaszorításával e tudattartalmak mind adekvátabb műbeli megjelenítését tette lehetővé. Ennek során új egyensúlyt hozott létre a nyelv denotatív és konnotatív kódelemei között, amely ötvözi magában a szóbeliség dominánsan konnotatív és az írásbeliség alapvetően denotatív jellegét.

Külön kell szólnunk még az oralitás legmarkánsabb jegyéről, az akusztikumról. Az akusztikum nem koncipiális, hanem *mediális* sajátosság — újrateremtése az *írott* irodalomban legfeljebb *virtuálisan* lehetséges. Mivel az akusztikum legalább virtuális jelenléte nélkül azonban a szóbeliség koncipiális jegyei sem bontakozhatnak ki maradéktalanul, az elmúlt kétszáz esztendő irodalmában az írott műveknek a hangzó dimenzióval való összekapcsolása az irodalmi alkotási folyamat lényegéhez tartozó feladatnak számított.

Az irodalom mint az akusztikum őrzője az írásbeliségben

Az irodalmi szöveget a nem irodalmi szövegtől megkülönböztető egyik legfontosabb sajátosság a jelölő és jelölt egysége, s ez az egység áll helyre a hang vagy akárcsak a hang illúziója révén is[3] (vö. Marcone 1996: 9). Frye ugyanerről a következőket írja: „A költészet hangsémáinak [...] a funkciójuk az, hogy minimalizálják az önkényesség érzetét a szavak és a jelentés kapcsolatában, hogy egy kvázi-mágikus kapcsolatot sugalmazzanak a szavak elrendezése és az általuk megidézett dolgok között" (Frye*).

Az európai kulturális tudat az írott irodalmat alapvetően orális jelenségnek tekinti. Michel Butor így ír erről: „A franciák és a nyugati világ emberei általában úgy vélik, hogy az irodalom alapvetően orális, hallható valami..." (Butor 1971: 243) Solomon Marcus „*Ötvenkét oppozíció a tudományos és a költői kommunikáció között*" című tanulmányában a kulturális közgondolkodás álláspontját némileg finomítva úgy fogalmaz, hogy a költői (irodalmi) kommunikáció „lényegileg orális és írott" jellegű (Marcus 1977: 150–159).

Az akusztikum jelenléte természetesen a költészetben jelentkezik markánsabban. Poe, majd Verlaine költészetében az akusztikum meghatározó súllyal bír: Verlaine számára már egyenesen a hangzás, a zene a költészet lényege — „a többi csak irodalom".

Ám nemcsak a költők, hanem a prózaírók is érzik az akusztikus relevancia szükségességét. Balzac a *Huhogók* bevezetésében a gondolatjelnek a bizonytalanság, határozatlanság kifejezésére való használatáról hírt adva írja: „Általános igény, hogy az orális olvasás érzete újra kifejezést kapjon..." (Vö. Butor 1971: 247) Borisz Eichenbaum híres tanulmányában (*„Hogyan készült Gogol köpönyege?"*) korabeli forrásokra támaszkodva bizonyítja, hogy Gogol milyen nagy gondot fordított szövegeinek a hangzásvilágára (Eichenbaum 1974).

Ez a hagyomány a 20. század íróinak a többségénél is tovább él. Kardos Alberttel vitatkozva egy központozási kérdésen. Babits egyenesen ki is mondja: *„Én hangosan írok..."* (Vö. Éder 1996) Ezzel azt kívánja hangsúlyozni, hogy őt jobban érdekli a leírt mondat reprodukálható akusztikuma, mint grammatikai szerkezete. Karinthy is így gondolkodott, amikor a *„Tanár úr kérem"* vokatívusza után nem tett vesszőt. A prózai szöveg akusztikus megkomponáltságának a pálmáját azonban elemzőinek tanúsága szerint valószínűleg Proust vinné el. Ő is nyíltan megvallja, hogy a hangzás milyen fontos a számára:

„Ahogy olvasni kezdek egy szerzőt, egykettőre kiveszem a szavak mögött a dallamvonalat, amely minden szerzőnél más és más... [...] ha egy író rátalál a dallamra, a szavak már maguktól adódnak" (Proust 1996: 73).

Ellentétes hatásokkal járt az irodalmi szöveg akusztikumának érvényre jutása szempontjából a 19. század végének költői újítása, a központozás elhagyása. Az ekkorra már döntően grammatikai szabályok szerint használt központozás elmaradásával a szöveg akusztikai rétege béklyótól szabadult meg, a központozás nélküli szövegben zavartalanul érvényesülhetett a nyelvi anyag természetes, akusztikai tagolódása. Másfelől viszont az ilyen szövegek gyakorta a nyelvtanilag szerkesztetlen, „sztenografikus" (vö. Vigotszkij 1967: 264) belső beszéd megjelenítésére törekedtek, amely — nem lévén szóbeli előképe — nélkülözte az olvasó számára ismert intonációs sémákat, s ez a szöveg akusztikus dimenziójának a háttérbe szorulását vagy éppenséggel kiiktatódását eredményezte.

Hasonló jelenséget tapasztalunk a modern és posztmodern szövegek jó részénél is. A mély tudattartalmakat megjelenítő szövegek nyelvi tagolása tökéletlen, elmosódott —

ezzel az alkotók e tudattartalmak formalizálását, linearizálását kívánják a minimumra csökkenteni —, ezért az így létrejövő nyelvi alakzatoknak sincs (nem lévén gyökerük a szóbeliségben) közösségi evidenciával bíró intonációs sémájuk.

A szövegnek ez az atonalitása a fontos irodalmi értékjegyként nyilvántartott multivalencia, pluralitás forrása lehet. Barthes írja a következőket: „A modern szövegek hangjai esetében bármiféle referencia lehetetlenné lesz: mindössze maga a beszéd, jobban mondva, maga a nyelv beszél. Ezzel szemben a klasszikus szövegben a megszólalások többségéhez hozzárendelhető valamilyen forrás, azonosítható a származásuk, a beszélő: ez vagy egy bizonyos tudat (valamelyik szereplő vagy az író), vagy pedig egy kultúra..." (Barthes 1997: 61–62)

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a modern szövegekből sem tűnt el teljesen az akusztikum, sőt, esetenként vezérlő erőként jelenik meg bennük. A néhány évvel ezelőtti Nobel-díjas José Saramago spanyol fordítója, Losada írja, hogy a portugál író komplikált szintaxisa által kiváltott megértési nehézségek rögvest eltűnnek, ha a szövegeket *hangosan* olvassuk.[4] (Losada*)

Összegzés

A szépirodalomnak a 18. század második felében végbement fordulata mintegy „becsempészi" a legnagyobb presztízsű kommunikációs technológiával — az írással — létrehozott szövegekbe a szóbeliségnek mind a koncipiális, mind a mediális jegyeit.

A *koncipiális* jegyek tekintetében ez mindenekelőtt azáltal történik meg, hogy az írott irodalmi szövegben is polgárjogot nyernek a szóbeliségre jellemző komplex szójelentések, s ily módon a szóbeliségben létezni vélelmezett derridai „ős-írás" („elő-tagoltság") ellentettjeként létrejön az irodalmi írásbeliségben egyfajta „utó-tagolatlanság".

A *mediális* szóbeliséget az irodalmi szövegben egyfajta *virtuális akusztikum* képviseli, amelyet — kevés kivételtől eltekintve — jó kétszáz esztendeje az irodalmiság lényegi jegyének tekint az európai közgondolkodás.

A szóbeliség e két jegyének integrálásával a szépirodalom jelentős mértékben hozzájárul a nyelv érzéki és fogalmi dimenziója közti harmónia fenntartásához, továbbá a beszélt és az írott nyelvhasználat diglossziája kialakulásának az elkerüléséhez.

Jegyzetek

[1] „The expression »oral literature« is obviously a contradiction in terms."

[2] „The majority of the following poems are to be considered as experiments. They were written chiefly with a view to ascertain how far the *language of conversation* in the middle and lower classes of society is adapted to the purposes of poetic pleasure."

[3] „... con la voz, o su ilusión, se restablece la unidad del significante y del significado..."

[4] „Penetré, como los *seringueiros* de la Amazonia, en la maraña aparentemente complicada de la sintaxis de Saramago. Hasta que me di cuenta de que la voz clarificaba cualquier aparente dificultad. Entendí que una página de Saramago hay que leerla en voz alta."

Irodalom

Arisztotelész: *Rétorika*. Fordította, a bevezetést és a jegyzeteket írta Adamik Tamás. Telosz Kiadó, Budapest, 1999.

Barthes, Roland (1997): *S/Z*. Osiris Kiadó, Budapest

Butor, Michel (1971): *Irodalom, fül és szem*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Eder Zoltán (1996): *„Én hangosan írok". Hangzás és íráskép viszonya Babits Mihály A gólyakalifa című regényében. = Írott szöveg — hangzó forma*. Szerk. Bolla Kálmán. Egyetemi Fonetikai Füzetek 18. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest. 31–35.

Eichenbaum, Borisz Mihajlovics (1974): *Az irodalmi elemzés*. Gondolat, Budapest

Flusser, Vilém (1997): *Az írás. Van-e jövője az írásnak?* Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám – Intermedia

Fónagy Iván (1998): A kognitív metaforáról. In: Zoltán András (szerk.): *Nyelv, stílus, irodalom*. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára. Budapest. 140–153.

Frye*: Frye, Northrop: *A metafora táguló világa*. http://gizi.dote.hu/~hajnal/alf9712/frye.html

Ingarden, Roman (1977): *Az irodalmi műalkotás*. Gondolat, Budapest

Innis, Harold (1950): *Empire and Communications*. Revised by Mary Q. Innis. University Toronto Press, 1972. [Első kiadás: 1950.]

Jakobson, Roman (1969): *Hang–jel–vers*. Gondolat Kiadó, Budapest

Klix, Friedhart (1985): *Az ébredő gondolkodás. Az emberi intelligencia fejlődéstörténete*. Gondolat

Losada*: Losada, Basilio: *El alentador testimonio de José Saramago*. http://www.ctv.es/USERS/borobar/ saramago.htm

Marcone, Jorge (1996): *La oralidad escrita. Sobre la inscripción literaria del discurso oral*. Lima

Marcus, Solomon (1977): *A nyelvi szépség matematikája* (Szerk.: Máté Jakab). Gondolat Kiadó, Budapest

Mátrai László (1973): *Élmény és mű*. Gondolat, Budapest

McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press (A hivatkozások az 1993. évi kiadásra vonatkoznak.)

Nyíri Kristóf (1998): Adalékok a szóbeliség–írásbeliség paradigma történetéhez. In: Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Budapest. 7–17.

Ong, Walter J. (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen, London – New York

Proust, Marcel (1996): Ahogy olvasni kezdek egy szerzőt... *Világosság* 1996/3: 73–79.

Szegedy-Maszák Mihály (1982): *Kubla kán és Pickwick úr*. Magvető Kiadó, Budapest

Szili József (1993): *Az irodalomfogalmak rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó (Az utalások a 2000. évi második kiadásra vonatkoznak.)

DEMETER ÉVA
Szegedi Tudományegyetem

Zavarok az orvos–beteg interakciók során

1. Az orvos-beteg találkozások történései napjainkban

A mai modern társadalmunkban a hagyományos, tekintélyre apelláló orvosi viselkedés elveszíti funkcióját, mert a betegeknek az önmagukhoz való viszonya egyre racionálisabbá vált, egyre növekvő autonómia igényük miatt nem fogadják el az irracionális orvosi tekintélyt. Ha a betegek viszonyulásának változása az orvosokban nem tudatosul, sajátos szerepkonfliktus és kommunikációs zavar jöhet létre az orvos–beteg interakciókban. A mai orvos-beteg találkozás nagyon bonyolulttá vált, az orvos igen sokféle emberrel találkozik, sokféle szabályozási módszert kell alkalmaznia és az új helyzet azt is megköveteli, hogy az interakció ne sémaszerű, hanem individuálisan kialakított legyen, tehát az orvos az adott beteg pszichés szükségletei szerint kommunikáljon vele.

Az orvos–beteg találkozások eseményeit és a háttérben álló pszichológiai tényezőket jobban megérthetjük, ha a történéseket mind az orvos, mind a beteg szempontrendszerét, elvárásait alapul véve tekintjük át.

1. 1. Az orvos viszonyulásmódja a találkozáshoz

Kutatások igazolják, hogy több hasonlóságot lehet felfedezni egy orvos viselkedése közt a különböző konzultációk során, mint a hasonló betegeket kezelő orvosok viselkedése között. Létezik tehát az egyes orvosokra jellemző, elsősorban az orvos viselkedése, saját jellemzői által meghatározott konzultációs stílus, melyet jóval kevésbé befolyásol az a tény, hogy az orvosok különböző személyiségű és változatos problémákkal rendelkező betegekkel találkoznak.

1.1.1. A konzultációs stílus:

Az orvos konzultációs stílusjegyei folyamatosan, a gyakorlati munka során alakulnak ki. A konzultációs stílus és annak összetevői szoros összefüggésben állnak a betegnek az orvos munkájával való elégedettségével, ez pedig jelentős mértékben meghatározza együttműködési kézségüket és magát a gyógyulást.

A konzultációs stílus nem veleszületett tulajdonság, hanem a gyakorlat során alakul, formálódik. A gyakorlatban eltöltött idő szükségszerűen magával hozza, hogy mennyire alkalmazkodóképes stílust alakítanak ki az orvosok és sikerül-e viselkedésrepertoárjukat a különböző helyzetek és betegek által diktált elvárásokhoz igazítaniuk. A tapasztalat azt mutatja, hogy az orvosok nagy része – különösen az orvosközpontú modell hívei – hajlamos egy stílusnál megtapadni, nem tud váltani nyitottabb, betegközpontú mintákra. Ahhoz ui., hogy valaki rugalmasan tudjon változni, egyszerre kell saját viselkedésére és a beteg visszajelzéseire figyelnie, továbbá olyan stratégiákkal kell rendelkeznie, melyekből egy másfajta stílus könnyedén felépíthető. Ez a képesség leginkább

módszeres személyiségfejlesztéssel és önismereti tréninggel alakítható, s amíg az orvosképzésből mindez hiányzik, az orvosoknak egyénileg kell ismereteiket ilyen irányban gyarapítaniuk.

1.1.2. A kommunikáció szerepe

A konzultációs stílus legfontosabb összetevője az orvos verbális és nem verbális kommunikációs készsége. Ahhoz, hogy az orvos a legszükségesebb információkat meg tudja szerezni, majd ezek alapján helyes döntést hozzon, továbbá úgy tudja tájékoztatni a beteget, hogy megfelelő együttműködés jöjjön létre köztük, birtokában kell lennie a hatékony kommunikáció eszköztárának.

Az orvos nem verbális viselkedésének is nagy jelentősége lehet a kommunikáció folyamán, mivel kevésbé lehet befolyásolni, mint a szóbeli közléseket, többet is elárulhat, mint amit a másik tudomására akar hozni valaki. Kommunikációs kutatások rámutattak, hogy ha a beszéd tartalmi, verbális elemei és a nem verbális viselkedés között jelentésbeli eltérés van, hajlamosak vagyunk az utóbbinak hinni és a nem verbális üzenetet tekintjük relevánsnak.

1.2. A beteg viszonyulásmódja a találkozáshoz.

Az orvosok és betegek még azonos szociális és kulturális háttér esetén is nagyon különbözően ítélik meg az egészséget és betegséget. Szemléletük eltér indoklási rendszereiben és a gyógykezelés hatékonyságának megítélésében. Az egészség-betegség orvosi modellje döntően a test szerkezetének vagy funkcióinak objektíven meghatározható fizikai változásaira épül, amelyeket a normális élettani értékekhez hasonlítva, számszerűen fejeznek ki. A betegeknek az egészségről-betegségről alkotott szemlélete sokkal szerteágazóbb elképzelés a maga pszichológiai, erkölcsi és szociális vonatkozásaival, melyre nagyon is oda kell figyelni, hiszen csak ezáltal válik érthetővé, hogyan értelmezi a beteg az egészségét-betegségét, és hogyan reagál az állapotára. Kleinmann (1980) ún. magyarázó modellnek nevezett módszert ajánl annak a folyamatnak a megragadására, amelyben a betegség kirajzolódik, értelmeződik és kezelésre kerül. Az orvossal való konzultációk valójában a betegség laikus és orvosi magyarázó modelljei közti tranzakciók, melyeket azonban csak az orvost és beteget egyaránt érintő összefüggések figyelembevételével lehet pontosan megérteni.

1.2.1. A beteggé válás története, a betegség okainak laikus elméletei

Az emberek a tüneteket többnyire úgy érzékelik, hogy zavar áll be testük normális működésében. A tünetek felismerésének és értelmezésének folyamata azonban rendkívül szubjektív. A tüneteknek tulajdonított jelentést és az ezzel kapcsolatos érzelmi reakciókat a betegek származása, iskolázottsága, személyisége egyaránt befolyásolja, csakúgy mint azok a szociális, kulturális és gazdasági körülmények, amelyek között élnek. A tünetek felismerése és értékelése a laikus diagnózis megalkotásához vezet. Az emberek ehhez igénybe veszik mindazokat a magyarázatokat, melyeket saját maguk és közvetlen környezetük, családtagjaik szolgáltatnak. Miután a beteg készen van a diagnózissal, eldönti, hogy orvoshoz fordul-e. Amikor pedig megérkezik az orvoshoz,

nemcsak a problémáját hozza magával – annak minden testi, lelki és szociális vonatkozásaival –, hanem a betegségével kapcsolatos elképzeléseit, az ahhoz tapadó szorongásait és a kezeléssel és az orvos viselkedésével kapcsolatos elvárásait.

1.2.2. A betegség prezentációja

Minthogy az orvoshoz fordulást megelőzi a laikus diagnózis megalkotása, ennek eredménye nagymértékben befolyásolja, hogy hogyan mutatja be, prezentálja problémáját a beteg, amikor megjelenik az orvosnál. Ez főleg azokban az esetekben érdekes, amikor a páciensnek erős szorongásai tapadnak az észlelt tünetekhez, de szorongása megakadályozza abban, hogy minden panaszát vállalja, bizonyos problémák nagyobb hangsúlyt kapnak a beteg elmondásában, mások pedig háttérben maradnak, mert nehéz azokat feltárni. A szorongás természetesen ellenkező értelemben is befolyásolhatja a beteg viselkedését. Gyakran előfordul, hogy olyan panaszáradatot zúdít a beteg az orvosra, hogy annak éppen a túl sok információ miatt lesznek nehézségei, nem tudja, hogyan induljon el hipotéziseinek felállításában.

A prezentáció problémáját nemcsak pszichológiai, hanem szociolingvisztikai szempontból is célszerű áttekintenünk. Különös figyelmet érdemel, hogy különböző szociális és kulturális csoportok egymástól eltérő panasznyelvet használnak arra, hogy szenvedésüket az orvosaiknak kifejezzék. A kultúrákon és szociális osztályokon túl, a nemek, régiók, sőt családok is rendelkeznek egy saját, a fájdalom és bajbajutottság kifejezésére szolgáló nyelvrendszerrel, amely kapcsolatot biztosít a testi-lelki jólét megszűnésének szubjektív megítélése, és ennek a szociális környezet által történő felismerése között.

A panasz nyelvének vizsgálatakor érdemes odafigyelni arra a jelenségre is, hogy sok beteg a beteggé válás történetét ún. narratívák, elbeszélések formájában fogalmazza meg. Az ilyen betegség történetek jelentést adnak az adott betegségnek és beillesztik azt az egyén élettörténetébe, valamint az őt körülvevő társadalom és kultúra összefüggéseibe. A személyes élmények ilyen történetei tehát nemcsak személyesek, hanem magukon hordozzák az adott kultúra nyelvének, betegség metaforáinak, szimbólumainak, fantáziáinak, mítoszainak és legendáinak a jellegzetességeit is.

Mind a panasznyelv ismeretének, mind a konszenzus kialakításának egyaránt óriási szerepe van abban, hogy az orvos, és betege között hatékony, a beteg együttműködését és elégedettségét létrehozó, jó kommunikáció jöjjön létre.

1.3. A kommunikációs zavarok háttere

Mivel a kommunikációs nehézségeket orvosok, betegek egyaránt érzékelik, a zavarok részletesebb áttekintése előtt érdemes néhány általános véleményre hivatkoznunk. A betegek a legtöbb esetben a bánásmóddal kapcsolatban tesznek kritikai észrevételeket és gyakran a kommunikáció minősége alapján mondanak ítéletet orvosaik szaktudására vonatkozóan is. A betegek elvárásai között első helyen említett odafigyelés és együttérzés kinyilvánítása döntő jelentőségű, ennek hiányára folyamatosan panaszkodnak. Az orvosok többségének viszont az ún. meggyőző kommunikáció, a beteg nézeteinek, attitűdjének megváltoztatása okoz igen nagy gondot, továbbá az alig-alig kommunikáló, vagy együttműködést nem mutató beteg. Az általános véleményeken túl a probléma pontosabb feltárására van szükség, a zavarok mélyebb ismeretére annak

érdekében, hogy a hatékony kommunikáció létrejöttéhez megoldási javaslattal is szolgálni tudjunk.

A leggyakoribb zavarforrások a következők:

A páciens elidegenítése

A betegek gyakran panaszkodnak amiatt, hogy az orvos úgy bánik velük, mint tárgyakkal, figyelme a beteg testrészekre irányul, miközben a beavatkozás idejére még a kommunikációt is megszakítja. A beteg számára az ilyen elidegenítő körülmény további szorongáskeltő lehet, bizonytalanságérzésének meghatározója, mely negatív irányban befolyásolja az orvossal való kapcsolatát. Az elidegenítő viszonyulás oka lehet az is, hogy az orvos így védekezik a helyzetből adódó érzelmi terheléssel szemben.

Az orvosi zsargon túlzott használata

Az orvosok, mivel szakmai munkájuk során számtalan helyzetben használják a szakmai zsargont, gyakran nem is realizálják, hogy a betegek erre a szóhasználatra nincsenek felkészülve. Ez azzal a következménnyel jár, hogy a betegek vagy nem értik, vagy rosszabb esetben tévesen értelmezik a mondottakat. A szakkifejezések az esetek többségében zavart, értetlenséget, szorongást, együttműködési problémákat okoznak.

A páciens gyermekként való kezelése

Sok esetben lehetünk tanúi egészségügyi intézményekben olyan megnyilatkozásoknak, hogy az egészségügyi személyzet tagjai, még olykor az orvosok is, a beteggel való kommunikáció során sajátos nyelvet használnak, úgy viselkednek a beteggel, mintha gyermekkel, vagy alacsony értelmi szinten álló emberekkel beszélnének. A főleg kicsinyítő képzőkkel teli, túlegyszerűsített nyelvhasználat hátterében a betegek alulértékelése húzódik, ami azzal a veszéllyel is jár, hogy a beteg azonosul a felajánlott szereppel, tehetetlen gyermeknek érzi magát, akinek semmilyen kontrollja nincs a helyzet felett. Ez a továbbiakban nagymértékben károsítja az orvos-beteg viszonyt: nem jön létre a szükséges információcsere, nem alakul ki bizalom és együttműködési készség, orvos és beteg egyaránt elégedetlen.

Szerepbizonytalanság, vagy a szerepek téves értelmezése

Gyakran tapasztalható jelenség, hogy az orvosok és betegek között eltérések mutatkoznak az önmaguk vagy a másik szerepével kapcsolatos felfogásban. Ez a kommunikáció folyamán úgy mutatkozik meg, hogy nincsenek tisztában azzal, hogy milyen információkat közölhetnek, vagy kérhetnek egymástól. Sok orvos úgy gondolja például, hogy nem az ő feladata a beteg lelkével való törődés, így a beteg laikus betegségmodelljének csak a biomedikális aspektusára irányul figyelme. Ennek ellenpéldájaként említhető, hogy a betegek sokszor nem értik, hogy miért kellene válaszolniuk az orvos olyan kérdéseire, melyeket ők az intimitás szférájába sorolnak. A bio-pszichoszociális, holisztikus szemlélet terjedésével azonban a szerepekről kialakított téves felfogások fokozatosan kiküszöbölhetők és nő azoknak a száma, akik a gyógyítást ilyen keretben képzelik el.

Kulturális, iskolázottságbeli különbségekből adódó kommunikációs zavarok

A kommunikáció eredményességét vizsgáló kutatások azt fogalmazzák meg, hogy a kommunikáció hatékonysága egyenes arányban csökken azzal, ahogy a résztvevők kulturális különbsége nő. Jó példa erre az orvos-beteg helyzet, amely sok esetben alapvető kulturális aszimmetriát hordoz. Mindehhez hozzájárul az orvosok legtöbb társadalomban privilegizált helyzete, magas fokú iskolázottsága, sajátos értékrendszere. A betegek ezt gyakran kisebbrendűségi érzéssel élik meg, azt mondják, hogy az orvosok lenézik őket. Kutatási adatok vannak arra vonatkozóan is, hogy az orvosok alábecsülik az alacsonyabb szociális státuszú betegek információigényét, kevesebb időt szentelnek rájuk, mint az iskolázottabb páciensekre.

A jelenség részleges magyarázata az egyes társadalmi csoportokhoz tartozók sajátos nyelvhasználatából adódó különbségek okozta zavar: az orvosok ui. könnyebben kommunikálnak a hozzájuk hasonló kulturális háttérrel rendelkező betegekkel. Ennek ellenére mindig törekedniük kellene, hogy érthetően fogalmazzák meg közléseiket, mert ha a verbális kommunikációban szakadék van, az sokszor torzítások forrása lehet.

2. A kommunikációs zavarok kezelésére irányuló stratégiák

A nehéz orvos beteg kapcsolat, elégedetlenséget, frusztrációt vált ki orvosból, betegből egyaránt, súlyosabb esetekben a kooperáció hiányát, majd a kapcsolat felszámolását is előidézheti. Ha azonban alaposabb ismeretekkel rendelkezünk a kommunikáció sikerét befolyásoló tényezőkről, feltárjuk a zavarok szerteágazó okait, komoly lépést tehetünk előre a hatékonyabb, gyógyulást elősegítő kapcsolat érdekében.

A célok megvalósításához a következő stratégiákat fogalmazzák meg a probléma megoldása és a kapcsolat jobbítása iránt elkötelezett kutatók:

A beteg elfogadásának képessége

A pácienshez való viszonyulását az orvosnak mindjárt a kapcsolat kezdetén önmagában tisztáznia kell, esetleges ellenérzéseit leküzdve, tudatosan kell törekednie a nyílt, őszinte, segítőszándékú kapcsolat fenntartására. Ha sok ellenérzése van az orvosnak a betege iránt, és ez a viselkedésében is megnyilvánul, a kiváltó okok tudatos felülvizsgálata elengedhetetlen.

A hatékony kommunikációt elősegítő betegközpontú interjútechnika alkalmazása

A beteg bio-pszichoszociális paramétereinek feltárását szolgáló betegre figyelő, empátiát, megértést és megerősítést sugalló interjúmodell (mely a nyitott, a beteget beszéltető kérdezési technikára épül) tanulható és elsajátítása szükségszerű. Vannak adatok arra vonatkozóan, hogy az ilyen modellre épülő kapcsolatban bizonyos betegségek jobban irányíthatókká válnak, mivel a betegek aktívabban vesznek részt saját terápiájuk kialakításában, együttműködésük elégedettségük szintje jelentősen emelkedik.

A nem diagnosztizált pszichiátriai betegségek iránti érzékenység és odafigyelés.

A szomatikus problémák hátterében gyakran pszichiátriai okok is fellelhetők. A gyógyítást a bio-pszihoszociális keretek között végző orvos számára az ilyen betegségek iránti gyanú sokkal hamarabb körvonalazódik, így a pontos diagnózis és terápia irányába tett lépések is hamarabb és nagyobb hatékonysággal tehetők.

Realitásérzék fejlesztése, állandó önvizsgálat, a problémafelismerő készség javítása a Bálint-féle minta szerint

Bálint Mihály, magyar származású pszichiáter ilyen irányú tevékenysége alapján elnevezett Bálint csoportok életrehívásának alapvető célja az orvos-beteg kapcsolat „diagnosztizálása", a kapcsolati diagnózis felállítása. A kapcsolati diagnózis arra vonatkozik, hogy milyen dinamizmusok szerint működik az orvos-beteg kapcsolat, melyek a zavarokat okozó hibás mechanizmusok.

A hallgatás művészete: a betegre irányuló együttérző figyelés

A kommunikációs viselkedés szempontjából tehát nemcsak az a fontos, hogy az orvos tudja, milyen kérdéseket tegyen fel a betegnek, milyen módon adja felvilágosításait, hanem az is, hogy tisztában legyen azzal is, hogy mi a hatékony odafigyelés módja. Kiemelkedő jelentősége van annak, hogy az orvos teljes mértékben jelen legyen a találkozás során: ennek azonban a fizikai jelenléten kívül pszichológiai, szociális és érzelmi odafordulást is jelentenie kell. Ez a képesség is tanulható, és javítható, különösen akkor, ha az orvosok rendelkeznek az önreflexió, azaz saját viselkedésük és érzelmi állapotuk regisztrálásának képességével. Ehhez ma már egyre több önismereti tréning áll rendelkezésre, akár csoportos, akár egyéni formában.

Irodalom

Bird J. – Cohen-Cole, SA (1991): *The Medical Interview: The Three Function Approach*. St Louis: Mosby

Buda B. (1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Bp.

Buda B. (1994): *Fejezetek az orvosi szociológia és társaslélektan tárgyköréből*. Bp.

Cselovszkyné Tarr Klára (1999): Tabu és eufemizmus az egészségügy nyelvében, *Medicina et Linguistica*

Helman, C. G. (1998): *Kultúra, egészség és betegség*. Melania Kiadó Kft.

Kleinmann, A. (1980): *Patients and Healers in the Context of Culture*. Berkeley: University of California Press

Lipkin, M.: *The Medical Interview and Related Skills in Office Practice of Medicine*. Edited by W. T. Branch. 970–986.

Molnár P. – Csabai M. (1995): *A gyógyítás pszichológiája*. Springer-Verlag, Bp.

KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA
Miskolci Egyetem

Férfiak és nők: Mentális lexikon és fogalmi tipizálás

A férfiak és a nők közötti különbségeket a mentális lexikon szerveződésére és a fogalmi tipizálás erősségére vonatkozóan asszociációs teszt segítségével vizsgáltam. Az asszociációs teszt az eddigi gyakorlat során (főleg a pszichológia és pszicholingvisztika területén) alkalmasnak bizonyult arra, hogy a mentális lexikon aktivizálásának életkoronként és nemenként érvényesülő sajátosságairól pontosabb képet kapjunk.[I]

Nemek és asszociáció: különbségek

Korai pszichológiai és modern pszicholingvisztikai vizsgálatok bemutatásával szeretném röviden vázolni azokat az eredményeket, melyek a nemileg specifikus asszociációról birtokunkban vannak. Természetesen jelen előadásom keretei között lehetetlenség volna minden eddigi, a témával kapcsolatos vizsgálat eredményeit ismertetni. Most csak néhány – véleményem szerint fontos és érdekes – vizsgálat megemlítésére kell szorítkoznom.

Korai pszichológiai vizsgálatok

A differencia – pszichológia mutatott ki először tényleges különbségeket a nemek között a spontán (szabad) asszociációra vonatkozóan. A gondolatot, miszerint az asszociáció nemileg specifikus Palermo és Jenkins fogalmazták meg 1965-ben. Vizsgálataik szerint a nők jobban hajlamosak a konform asszociációra, vagyis nagy a valószínűsége annak, hogy egy adott hívószóra leadott asszociátumaik nagyfokú hasonlóságot, megegyezést mutatnak, sőt a nők bizonyos stimulusokra teljesen egyformán reagálnak. [II]

Természetesen nem ez az egyetlen létező nemekre vonatkozó pszichológiai vizsgálat. Léteznek Palermo és Jenkins előtti vizsgálatok is, melyek a nemileg differenciált asszociációt kívánták empirikusan is igazolni (Ziehen 1898, 1910; Kent – Rosanoff 1910; Jung 1919; McGehee 1937, 1938; és még sokan mások).[III]

A korai kísérletek eredményeit a következőképpen foglalhatjuk össze:

Ziehen (1898, 1910) azt állapította meg, hogy szabad asszociációs tesztekben a 9-14 éves fiúk 'felszínesebb' válaszokat adnak, mint a lányok, azaz az adott életkorban az adott asszociatív szituációba igazán beleélni magukat nem tudják, avagy élményeik is felszínesebbek, mint a lányokéi. [IV]

Kent – Rosanoff (1910) az egyik csoportban ezer férfit és nőt tesztelt, a másikban ezer iparban foglalkoztatott fizikai munkás férfit. A vizsgálat célja szabad asszociáción alapuló fogalmi rendszer felállítása volt, ill. azok csoport-specifikus jegyeinek a meghatározása. A vizsgálat nemileg specifikus jegyeket nem mutatott ki, de érdekes adatokkal szolgált a fizikai munkás férfiak csoportjáról: reakcióik egyértelműbbek és határozottabbak voltak, mint a férfiakból és nőkből álló csoporté. Megmutatkozott ez abban, hogy a stimulusra kétharmados többségben mellérendelő és ellentétes

fogalmakkal válaszoltak. (Néhány példa erre a vizsgálatból: a 'férfi' hívószóra a férficsoportból mellérendelő fogalommal (=nő) 561 kísérleti személy válaszolt, míg a nemileg vegyes csoportban csak 394. Ennél is szembetűnőbb az eltérés a 'hegy' hívószó esetében: mellérendelő fogalommal (=domb) a férfiak 364 esetben válaszoltak, a férfi – nő csoport mindössze 184 esetben választotta ezt az asszociátumot. Hasonló különbség mutatkozott az ellentétes asszociációk kiértékelésénél is: a csak férfiakból álló csoport a 'sötét' hívószóra az ellentétes melléknév (=világos) megadásával 626 esetben válaszolt, míg a nemileg vegyes csoport mindössze 427 esetben.) [v]

Jung (1919) a férfiak és a nők asszociációs idejét hasonlította össze: a férfiak, ha csak egy megadott minőségű szóval (pl. ellentét) kell reagálniuk, általában gyorsabbak, mint a nők.[vi]

McGehee (1937, 1938) a fiúk és a lányok reakció idejét vetette egybe: a 7 – 10 évesek között szignifikánsnak mondható különbségeket nem tapasztalt, de megfigyelte, hogy a lányok egy-egy reakciója között hosszabb idő telik el, míg a fiúknál kevesebb idő telik el két asszociátum kimondása között.[vii]

Modern asszociációs kísérletek a pszicholingvisztikában

A asszociációs kísérletcket a korai és a modern pszicholingvisztika is felhasználja, hogy közelebb jusson a nyelv és gondolkodás folyamatainak megértéséhez, a 'fejünkben meglévő fogalmi rendszer' szerkezetéhez. Az asszociációs kísérletek segítségével a mentális lexikon működéséről, felépítéséről és szerkezetéről próbálunk meg tájékozódni, illetve arról, hogyan tudjuk az egyes szituációkban a mentális lexikonban meglévő szókincsünket aktiválni, s mi jellemzi az aktiválás folyamatát, milyen stratégiákat alkalmazunk eközben.

A pszichológusokhoz hasonlóan a nyelvészeket is mindig érdekelte, hogy milyen különbségek vannak a férfiak és a nők között, például a mentális lexikon tekintetében. A feltételezett különbségeket empirikus módon is megpróbálták kimutatni, igazolni. A férfiakkal és a nőkkel végzett asszociációs vizsgálatok kiértékelésénél a pszicholingvisztika különös hangsúlyt fektet a szabad és az irányított asszociáció idejének mérésére.[viii] A reakció idővel kapcsolatosan szignifikáns eltérés mutatható ki a férfiak és a nők között: a nők, ha egy hívószóra tetszés szerinti mennyiségű és minőségű asszociátumot mondhatnak, akkor általában gyorsabban reagálnak, mint a férfiak. Hasonló eredményre jut Gósy Mária (1998) is a mentális lexikon aktiválásával kapcsolatos kísérletei során: nemileg specifikus jegynek tűnik az, hogy a nők általában gyorsabb lexikális hozzáférést mutatnak, mint a férfiak.[ix]

A reakció idejének mérésén túl érdekes szempont a nemileg specifikus asszociációs stratégiák vizsgálata is. A közelmúlt hazai kutatásai közül érdekes eredményekre jut Sipos Lászlóné (1998)[x]. A férfiak és a nők által leadott asszociátumokat mennyiségileg és minőségileg is elemezte. A vizsgálatban főiskolások vettek részt, a két nem aránya nagyjából megegyezett egymással. Nemek közötti szignifikáns eltérést a reakcióidő és a reakciómennyiség mutatott. A nők átlagosan majdnem 3-szor több válaszszót adtak, mint a férfiak és emellett a nők gyorsabban is reagáltak, mint a férfiak. A reakciók tartalmát tekintve a nők többször adtak személyesebb jellegű választ. A nők előnyben részesítették a nem főnévi válaszokat, a férfiak több egyszavas főnévi (legtöbbször fogalmat jelölő) választ adtak.[xi]

A számos hazai és külföldi, korábbi és modernebb vizsgálat, melyek – többek között – érdekes, olykor egymásnak ellentmondó részinformációkkal szolgáltak a férfiak és a nők közötti gondolkodásbeli másságról, arra ösztönöztek, hogy az eddigi eredményekre támaszkodva újabb adalékokkal szolgáljak ehhez a témához. Mivel az eddigi vizsgálatok leginkább a férfiak és a nők asszociációs reakcióidejének mérésére és a leadott asszociációk mennyiségi mutatóinak megállapítására irányultak, kísérletet tettem a férfiak és a nők asszociátumainak minőségi szempontból történő elemzésére.

Vizsgálat a férfi és a női fogalmi tipizálás erősségének megállapítására

A vizsgálat célja, körülményei

A vizsgálat célja az volt, hogy megállapítsam, vannak-e szignifikáns különbségek a férfiak és a nők által leadott asszociátumok minősége között. Ha vannak, akkor milyen különbségek fedezhetőek fel? Milyen típusú asszociátumok jellemzőek a férfiakra és milyenek a nőkre? Hogyan tipizálnak a férfiak és a nők egy-egy főfogalmat, mely köré – minden valószínűség szerint – a mentális lexikon elemei rendeződnek?

A vizsgálatban egyenlő arányban vettek részt férfiak és nők (56-56 személy), életkorukat tekintve 19-35 közötti fiatal felnőtt férfiakról és nőkről van szó. A vizsgálatban résztvevők 10 hívószót (stimulust) kaptak, s csak az első eszükbe jutó verbális reakciót kellett kimondaniuk. A stimulusok Hoffmann (1986) elméletéből kiindulva tartalmilag egy-egy fölérendelő fogalmat (pl. *madár, hal, szerszám* stb.) adtak meg. A kapott válaszokat Hoffmann (1986) fogalmi tipizálási modelljének felhasználásával értékeltem ki.

A kapott asszociátumok szenzoros, kategoriális voltának ill. érzelmi jellegének a megállapításával tettem kísérletet a tipikusan nőkre és a tipikusan férfiakra jellemző asszociátumok meghatározására. A vizsgálattól azt reméltem, hogy közelebb visz bennünket a várhatóan nemileg specifikus fogalmi tipizálás megismeréséhez és jellemzéséhez.

A vizsgálat módszertani háttere

Hoffmann „Die Welt der Begriffe" című munkájában vezeti be a fogalmi tipizálás fogalmát és dolgozza ki annak módszereit. A fogalmi tipizálás (saját vizsgálati szempontjaimat is figyelembe véve kissé leegyszerűsítve) nem más, mint az a logikai módszer, amivel az egyén egy-egy fogalmat megközelít.[XII] Hoffmann (1986) szerint a fogalmak tartalmi jegyeit két nagy csoportba oszthatjuk: szenzoros és kategoriális jegyek. A szenzoros jegyek az egyes fogalmak alá tartozó egyedek érzékszervekkel felfogható tulajdonságait jelölik, és a hozzájuk szorosan kapcsolódó dolgokat (pl. a *fa* esetében: *zöld, ág, korona, levél, gyökér*). A kategoriális jegyek logikai műveletek eredményei, s ennek megfelelően a fölérendelt fogalom megnevezéséről, egy alárendelt (esetleg mellérendelő) fogalom megnevezéséről vagy a kategóriát jellegzetesen képviselő prototípus megadásáról van szó (pl. a *madár* főfogalom esetében: *pinty, pacsirta*; a *szerszám* főfogalom esetében *eszköz*; a *virág* főfogalom esetében *növény*).[XIII]

E kétfajta asszociációs mechanizmuson, stratégián kívül természetesen befolyásolnak bennünket a személyes élményeink, érzelmeink is, amelyek a stimulusra adott asszociátumok egy másik (jelentős) részét képezik.

Egyéni pszichikai állapotunktól, tulajdonságainktól és mentalitásunktól függően döntünk egy adott pillanatban az egyik vagy éppen a másik típusba sorolható asszociátum mellett. Az érzelmi alapokon nyugvó reakció elsősorban az élmény időbeli mutatóitól és erősségétől függ. Ezt a típusú reakciót – az egyszerűség kedvéért – érzelmi, emocionális asszociátumnak nevezem. (Hoffmann (1986) nem elemzi az érzelmi reakciókat, ennek a vizsgálati szempontnak figyelembe vételét azonban a jelen vizsgálat szempontjából elengedhetetlenül szükségesnek tartottam.)

Általában jól megfigyelhető a kísérleti személyeknél, hogy melyik csoportba tartozó (szenzoros, kategoriális, érzelmi) asszociációt „kedvelik". Az első két esetben logikailag a fogalmi tipizálás két alapesetéről van szó, ahol a fogalom látható jegyein kívül a rész – egész egymáshoz való viszonya, valamint az alá- és fölérendelés játssza a legnagyobb szerepet. A harmadik eset ettől független spontán érzelmi reakciót jelent.

Amennyiben elfogadjuk azt, hogy spontán asszociátumaink a fenti módon is osztályozhatóak, s az egyénre leginkább jellemző asszociátum-típus nagy valószínűséggel megállapítható, akkor elfogadjuk azt is, hogy a mentális lexikonban elhelyezkedő szókészletünk egy-egy elemének előhívása egy adott főfogalmat takaró stimulusra még a szabad (spontán) asszociáció során sem teljesen véletlenszerű, hanem az életünk során kialakult gondolkodásmódunk által erőteljesen befolyásolt jelenség. Ennek kapcsán nemcsak egyének, hanem nemek közötti különbségek is feltételezhetőek.

A vizsgálat eredményei (1120 asszociátum elemzése alapján)

A vizsgálat lefolytatása előtt azt feltételeztem, hogy a férfiak és a nők ismert sztereotipikus tulajdonságaik és gondolkodásbeli különbözőségük alapján várható az, hogy a férfiak inkább kategoriális (nagy valószínűséggel legtöbb esetben prototipikus) jegyekkel fognak reagálni a megadott főfogalmakra, ezzel szemben a nők az érzelmi többletű asszociátumokat fogják előnyben részesíteni. Előzetesen úgy gondoltam, hogy a főfogalom szenzoros jegyeivel történő reakció egyformán jellemző a férfiakra és a nőkre, ezen asszociáció-típust illetően nem tételeztem fel különbségeket.

A nők asszociátumainak elemzése

Az összes leadott asszociátum arányában a nőkre nagyfokú megosztottság jellemző: összességében átlagosan majdnem egyharmad-egyharmad a kategoriális (38%), a szenzoros (32%) és az emocionális (29%) asszociátumok aránya. A 10 főfogalom tekintetében ez az arány azonban eltolódik: 4 hívószó esetén (*gyümölcs, innivaló, emlőssállat, szerszám*) a kategoriális jegyek dominálnak, 2 hívószó esetében (*hal, ennivaló*) az emocionális jegyek és 4 hívószó (*madár, virág, hangszer, fa*) esetében a szenzoros jegyek. A leadott asszociátumok átlagos szószáma viszonylagosan közel áll egymáshoz mind a három kategóriában. Összesen 3,8 szavas átlagot mutatnak a kategoriális jellegű asszociációk, 2,9 szavas átlagot az érzelmi jellegűek és 3,2 szavas átlagot a szenzoros jellegűek. A háromféle asszociációs stratégia közül összességében a nők egyiket sem részesítették kimondottan előnyben, a statisztikai átlag szerint mégis a kategoriális (többségében prototipikus) jellegű asszociáció áll az első helyen.[xiv] (l. táblázat)

A férfiak asszociátumainak elemzése

A férfiak esetében magas mennyiségi mutató jellemzi a kategoriális (prototipikus) jellegű asszociátumokat: az összes leadott asszociátumnak a felét (50,5 %) az ilyen típusú válaszok teszik ki. A leadott asszociátumok másik felének nagyobbik hányada egyértelműen a szenzoros tulajdonságokat mutató aszociátumokhoz tartozik. Az összes asszociátumhoz képest nagyon csekély hányadot tesznek ki az emocionális töltetű válaszok (12,7 %). Ennek megfelelően oszlanak meg az egyes főfogalmakhoz tartozó mutatók is. Az emocionális alapú asszociátumok egyetlenegyszer sem rendelkeznek túlsúllyal. A kategoriális (többségében prototipikus) jegyeket mutató asszociátumok 7 hívószó *(madár, gyümölcs, innivaló, hal, ennivaló, emlősállat, szerszám*) esetében élveznek elsőbbséget; 3 hívószó (*virág, hangszer, fa*) mutat többségében szenzoros jellegű reakciókat. A férfiak átlagosan a 10 hívószóra 5 esetben válaszoltak kategoriális (prototipikus) jegy megadásával. A szenzoros jegy 10 esetből 3,6 alkalommal domináns. Az emocionális többlettel rendelkező asszociátum ezzel szemben csak 1,6 alkalommal előforduló átlagot mutatott.[xv] (l. táblázat)

Összehasonlító elemzés

Az összes leadott asszociáció rangsorát tekintve a férfiak és a nők a ugyanazt az asszociációs stratégiát követték: legnagyobb számban kategoriális (prototipikus) jellegű aszociátummal reagáltak, ezt követően szenzoros jegy megadásával és legvégül érzelmi többletet sugalmazó reakcióval. E tekintetben nem mutatható ki nemileg specifikus különbség.

Különbség van azonban a többségben választott stratégiák egymáshoz való arányában. A férfiak összességében 50 százalékban választották a kategoriális (prototipikus) reakciót, 37 százalékban a szenzoros jeggyel való válaszadást, s csak 13 százalékban az érzelmi reakciót. Ezzel szemben a nőknél a három stratégia közel egyenlő arányban fordul elő. Ez a különbség nemileg specifikus különbségként fogható fel.

A 10 főfogalom szerinti megoszlásban a férfiak összességében dominánsan vették igénybe a kategoriális (prototipikus) jellegű asszociációs stratégiát (70%), ezt követően a szenzoros jeggyel reagáló stratégiát választották (30%), s nem vették igénybe dominánsan egy esetben sem az emocionális jegyekkel való reagálást. A nők ezzel szemben összességében 4 alkalommal (40%) a kategoriális (prototipikus), 4 alkalommal (40%) a szenzoros jegyekkel való válaszadást helyezték előtérbe, s csak két esetben (20%) választották az emocionális reakciót. A nőknél tehát egyformán domináns a szenzoros és a prototipikus jegyeket megadó asszociációs stratégia.

Ezzel együtt a nők átlagosan mégis több érzelmi reakciót adtak le, mint a férfiak. A különbség a szavak száma szerint átlagosan 1,6. A férfiak átlagosan több prototipikus reakciót adtak le, mint a nők, a szavak száma szerint átlagosan 1,25 különbség mutatható ki. A szavak arányában a két nem megközelítően azonos számú átlagot mutat a szenzoros reakciók esetében.

A fenti vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy a férfiak asszociációs készsége főfogalmat jelölő stimulus esetén 'kategorikusabb' és 'prototipikusabb' jellegű, mint a nőké. A nőkre ebből a szempontból 'nagyfokú megosztottság' jellemző, főfogalmakra vonatkozó asszociációs készségük nem mutat ilyen jellegű

(meg)határozottságot, egyszerre van jelen náluk a kategorizálási (prototipizáló) igény és az érzelmi reakció, és ezzel egyidejűleg fontosnak tartják a szenzorikus jegyeket is.

A vizsgálat korlátai

A vizsgálat korlátjaként fogható fel, hogy az egyes főfogalmakra kapott asszociátumok besorolása néhány esetben problémát okoz. (Vizsgálatomban erre vonatkozóan összesen 35 esetben merült fel kétség.) A prototipikus és egyéb logikai kategóriákat megnevező asszociátumok elhatárolása viszonylag egyszerű, ennél nagyobb gondot jelent az érzelmi és a szenzoros reakció egymástól való elhatárolása. Az egyes kategóriák tartalmának meghatározása valószínűleg ott válik kettő, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek a saját élményeken alapuló érzelmi reakcióikat döntő többségben nyelvileg is önmagukra való utalással fejezték ki (pl. *imádom, utálom*). Más esetekben az emocionális reakció kategóriájába való besorolást az asszociátum szemantikai tartalma indokolta (pl. *virág: csend; hal: félek a szálkától; szerszám: kommunizmus; ennivaló: Afrika; hangszer: süketség*). Az egyes érzelmi reakciók személyes beállítódásokat jeleztek az esetek több mint felében.

Amennyiben ez a vizsgálat érdemesnek mutatkozik arra, hogy nagyszámú populációban is elvégezzem, mindenképpen érdemes pontos kategóriákat felállítani az egyes asszociátumok biztonságosabb osztályozása érdekében. Feltéve, hogy ennél nagyobb számú adat elemzésével is hasonló eredményekre jutnánk, akkor érdemes lesz keresni a választ a 'miért'-ekre is: (1) Mi okozza a férfiak és a nők közötti különbségeket az asszociációs stratégiák megválasztásában? (2) Mennyire meghatározóak a vizsgálati eredményekre nézve a hívószavak? (3) Van-e jelentősége annak, hogy az összesített eredményeken kívül az egyes főfogalmakra vonatkoztatva is vizsgáljuk a különbségeket?

Remélem, hogy vizsgálatom újabb adalékokkal szolgál ahhoz, hogy a két nem – a férfiak és a nők – gondolkodási mechanizmusait jobban megismerjük, s közelebb jussunk ahhoz, hogy megállapításokat tehessünk a mentális lexikon nemi vonatkozásában.

1. táblázat **Nők**

Hívószó	Domináns kategoriális jegy (%)	Domináns emocionális jegy (%)	Domináns szenzoros jegy (%)
Madár	26,7	30,35%)	42,85
Virág	32,14	17,85	50
Hangszer	35,71	19,64	44,64
Gyümölcs	55,35	30,35	14,28
Ennivaló	42,85	21,42	35,71
Hal	21,43	41,07	37,50
Ennivaló	25	51,79	23,21
Emlősállat	55,36	26,78	17,86
Fa	35,71	16, 08	40,90
Szerszám	50	35,71	14,28
Σ asszociátumok száma (560)	213 (38,036 %)	163 (29,107 %)	184 (32,587 %)
Átlagosan	3,803 szó	2,910 szó	3,214 szó

2. táblázat **Férfiak**

Hívószó	Domináns kategoriális jegy (%)	Domináns emocionális jegy (%)	Domináns szenzoros jegy (%)
Madár	46,42	17,85	35,75
Virág	23,21	21,42	55,35
Hangszer	42,86	1,78	55,35
Gyümölcs	58,93	23,22	17,86
Innivaló	58,93	17,86	23,21
Hal	66,07	3,57	30,35
Ennivaló	48,21	10,71	41,07
Emlősállat	66,07	16,07	17,86
Fa	23,21	8,93	67,86
Szerszám	71,43	5,36	23,25
Σ asszociátumok száma (560)	283 (50,536 %)	71 (12,678 %)	206 (36,786 %)
Átlagosan	5,053 szó	1,267 szó	3,678 szó
Nők és férfiak közötti különbség	1,25	1,643	0,464

Jegyzetek

„A mentális lexikon aktiválása a hangzás és az asszociációk segítségével lehetséges." (Gósy M. 1999: 144) – „A verbális asszociációs vizsgálatok célja, hogy az azonosságok és eltérések kimutatásával a mentális lexikon aktivizálásának, a gondolkodásnak életkoronként és nemenként érvényesülő sajátságait segítse föltárni" (Sipos 1998: 105).

[ii] Palermo – Jenkins 1965: 77-84; idézi: Grimm – Engelkamp 1981: 73.

[iii] A lányok és fiúk, a férfiak és a nők asszociációs tesztjeivel kapcsolatos pszichológiai kísérletek leírása és eredményeinek bemutatása megtalálható: Woodworth – Schlossberg 1986: 66-98.

[iv] Idézi Woodworth – Schlossberg (1986 [1961]):78-79.

[v] Idézi Woodworth – Schlossberg (1986 [1961]): 74-80.

[vi] Idézi Woodworth – Schlossberg (1986 [1961]): 85.

[vii] Idézi Woodworth – Schlossberg (1986 [1961]): 86-87.

[viii] A reakcióidővel kapcsolatos pszichológiai kísérletek leírása és eredményeinek bemutatása megtalálható: Woodworth – Schlossberg (1986 [1961]): 66-98. Pszicholingvisztikai vonatkozásban Gósy (1999) foglalkozik részletesen a reakcióidővel.

[ix] nők 2,7 ms-os átlaga áll szemben a férfiak 3,3 ms-os átlagértékével, l. Gósy 1999: 145; a vizsgálatról Gósy M. részletesen a Magyar Nyelvőr 1998/122. számában is beszámol.

[x] Sipos 1998: 105-121.

[xi] A vizsgálat részletes bemutatását, a hívószavak és a statisztikailag kiértékelt eredményeket l. Sipos 1998: 105-121.

[xii] Hoffmann 1986: 38-39. Idézi még: Linke 1996: 350-352. Németül: Typikalität der Begriffe und begriffliches Typisieren

[xiii] Hoffmann szenzorikus és kategoriális jegyekkel kapcsolatos egyetemi hallgatókkal végzett kísérleteiről összefoglalóan l. Linke 1996: 347-350.

[xiv] A nőkre jellemző adatokat összefoglalóan a függelék 1. számú táblázata mutatja.

[xv] A férfiak által leadott asszociátumokat összefoglalóan a függelék 2. számú táblázata mutatja.

Irodalom

Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
Grimm, H. – Engelkamp, J. (1981): *Sprachpsychologie*. Berlin, Erich Schmidt
Hoffmann, J. (1986): *Die Welt der Begriffe*. Weinheim, Golem Verlag
Linke, A. (et al.)(1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen, Niemeyer. 350-352.
Palermo, D. S. – Jenkins, J. J. (1965): Sex differences in word association. *Journal of Psychology*, 72: 77-84.
Sipos Lászlóné (1998): Verbális asszociációk azonosságának és eltérésének vizsgálata. In: Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás '98*. Budapest. 105-121.
Woodworth, R. S. – Schlossberg, H. (1986): *Kísérleti pszichológia (1961)*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 66-98.

KOVÁCS ÉVA
Semmelweis Egyetem

A távoktatásban részt vevő tanulók és oktatók hatékony munkáját elősegítő néhány pszichológiai aspektus áttekintése

Bevezetés

A legfrissebb adatok (a Nemzeti Távoktatási Tanács ülése, 2001. január 15.) szerint Magyarországon minden negyedik hallgató távoktatásban vesz részt munka mellett, ez szám szerint a 2000/2001-es tanévben 55.000 hallgatót jelent. Ez az óriási szám önmagáért beszél, és a távoktatás térhódítását bizonyítja; ennek ellenére még mindig nem tudunk eleget a távoktatásról.

Mi ennek az oka? Véleményem szerint az információ hiányából, a távoktatás nem kellő ismeretéből, az előítéletből, az oktatók nem kellő hozzáértéséből fakadó hallgatói rossz tapasztalatokból adódik – nem pedig az interakció sokat hangoztatott hiányából vagy a tanároknak attól való félelméből, hogy elveszítik munkájukat, hogy nem lesz rájuk szüksége a társadalomnak. Sok cikk, könyv olvasható mind idegen, mind magyar nyelven a távoktatás módszereiről és eszközeiről, de a távoktatásban közrejátszó pszichológiai tényezőkről alig valami. Pedig a fent említett okok (pl. az interakció kérdése, a munkanélküliségtől való félelem stb.) mind – részben – pszichológiai aspektusok.

A távoktatás feltételeinek elemzése néhány fontos pszichológiai nézőpontból

A távoktatás elutasítása vagy az attól való idegenkedés részben jogos, hiszen a pszichológiában evidencia, hogy az iskola – mint a képzés helyszíne – a szülők mellett igen fontos tényező a gyermek szocializációjában. Az iskola tehát mint szocializáció-hordozó olyan kulturális kódokat ad, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy környezetünket megértsük, és a társadalom aktív tagjává válhassunk. Ez a kijelentés elsősorban a közoktatásra érvényes, ahol nem is beszélhetünk távoktatásról, legfeljebb a távoktatás olyan elemeiről, amelyek a tanuló önálló munkáját stimulálják. A kultúra és iskola egymást erősen befolyásolja, az iskola (iskolarendszer) a kultúrát tükrözi vissza: azt, hogy mit tanulunk, a kultúránk határozza meg, arra a kultúra nyomja rá a bélyegét. W. Nieke (1982) szerint a kultúra „egy életvilág kollektív értelmezési mintájának együttese".

Kutatásom a Semmelweis Egyetemen a latin és a német szaknyelv távoktatására irányul. A magyar távoktatás ügyét többek között a hageni távegyetem segíti, látja el szakmai tanácsokkal. Adaptálható-e egy külföldi távegyetem működési rendszere, járható-e számunkra is egy általuk már jól kitaposott út? Teljes egészében bizonyára nem.

A távoktatás nemzetközivé tételekor a multikulturális kontextust is figyelembe kell venni, nagyon speciális támogatással lehet csak egymást segíteni, különösen a még most induló új vagy régi intézményekben történő távoktatás bevezetésekor.

A távtanulás egy alternatív, speciális tanulási forma, amelyet azoknak a hallgatóknak ajánlatos választani, akik több olyan tulajdonsággal rendelkeznek, pszichikailag is stabilabbak, mint a „normális", hagyományos értelemben a nappali tagozatos hallgatók. Erős akaratuknak, motivációjuknak, önbizalmuknak, önállóságuknak stb. kell lennie. Minden távtanulónak meg kell tudnia küzdeni az elébe kerülő akadályokkal – függetlenül attól, hogy abból a kultúrából származik-e, ahonnan a távkurzus összeállítói is. EU-csatlakozásunk előtt ezt feltétlenül szem előtt kell tartanunk, mert a távoktatás nemzetköziesítésében az átjárhatóság egyetemek és országok között igen fontos. Az akadályok leküzdésének mértékét és módját a kulturális variabilitás is befolyásolja.

A *„német típusú"* távoktatás a magyar hallgatók számára még mindig valamelyest új és idegen. Miért? Egy 1992-es tanulmány szerint a magyar távhallgatókkal és mentoraikkal folytatott beszélgetésből kiderült és bebizonyosodott az a hipotézis, hogy a magyarok csak egyfajta képzési rendszert, a hagyományost ismerik.

Német távoktatók egy budapesti szemináriumon a következőket állapították meg:

1. a magyar hallgatók nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy aktívak legyenek, elvárják, hogy mindent a *„szájukba adjanak"* készen;
2. mindig elvárják a konkrét utasítást – ahelyett, hogy kezdeményeznének;
3. nincs bátorságuk megszólalni;
4. nehezükre esik a saját véleményüket kinyilvánítani (s itt nemcsak a nyelvi nehézségekről, gátlásokról van szó).

A hallgatókkal folytatott beszélgetés során kiderült:

- az időbeosztás nehéz a távtanuláskor;
- a hallgatóknak maguknak kell döntést hozniuk a tárgyak és a tanulás tempójának megválasztásakor, s a választás nehéz, a szabadság nagy felelősséggel jár;
- az információ ellenére sem volt egyszerű eldönteni, mikor mi a fontos/abb és mi nem.

Az általam először 1999-ben végzett felmérés szerint a Semmelweis Egyetem általános orvosi, fogorvos és gyógyszerész hallgatói a 92-es tanulmányhoz képest a távoktatáshoz igen pozitívan viszonyultak, és érdeklődést mutattak iránta.

Mi lehet ennek az oka, amikor csak hét év telt el a két felmérés és kísérlet között?

Hipotézisem szerint az elmúlt évtizedben bekövetkezett politikai és gazdasági rendszerváltás iskolarendszerünkben, a tanulók gondolkodásában igen jelentős változást hozott, mindenképpen többet is, mint tanáraikéban. Ma már élnek a középiskolások a szabad választás lehetőségével, hozzászoktak az alternatív iskolákhoz, képzési formákhoz.

Vizsgáljuk meg, hogy a 92-es felmérés szerint a német kollégák megállapításai miatt nem mi, tanárok vagyunk-e ludasak?

- Nem mi, a tanárok szoktattuk-e rá a hallgatókat arra, hogy ténylegesen *hallgatók* legyenek, vagyis csak „hallgassák" az előadásainkat és magyarázatainkat? Talán nem véletlen a szóhasználatunk: *hallgató* – míg más nyelvek a latin *studens* szót vették át, amely első jelentésében 'törekvő, igyekvő', csak ezt követően 'tanuló' (felsőfokú intézményben).
- Nem kényelmesebb-e a katedrán kiállva leadni a tananyagot, mintsem megtárgyalni azt, váratlan kérdéseknek elébe menni, amelyeket esetleg nem tudnánk azonnal megválaszolni?
- Nem féltjük-e tanári tekintélyünket, ha partnerként kezeljük a hallgatót?

- Szembe merünk-e nézni azzal a ténnyel, hogy a távoktatásban a tanár új feladatokat vállal magára, tutor vagy mentor szerepét tölti be, amihez – ha jól akarja alakítani – sok új vagy másfajta pedagógiai és pszichológiai ismeretre kell szert tennie, mint amilyent addigi gyakorlatában alkalmazott.
- Sorolhatnám még a kérdéseket, amelyeknek már a megválaszolása is – szerintem – egyértelmű magyarázatot ad a távoktatásnak a tanárok részéről történő elutasítására vagy az attól való ódzkodásra.

A kultúra – beleértve a történelmet is – befolyásolja mindennapi magatartásunkat

A világ különböző kultúrával rendelkező csoportjai az individualizmus–kollektivizmus egymáshoz való viszonyában alapvetően eltérnek egymástól (W. B. Gudykunst 1988: 40). Az individualista kultúrákban (Észak-Európában, Észak-Amerikában) az individuum céljai vannak előtérben, míg a kollektív kultúrákban (Japánban, Latin-Amerikában, Dél-Európában) a csoportérdek megelőzi az egyéni érdekeltséget. A célok elérésében a tevékenység során fontos szerepe van az időnek, az időhöz való viszonynak. Az individualista kultúrában az ember egyik teendőjét végzi a másik után, az időt itt „*M-time*" (monochronic time)-nak nevezik, a kollektív szemléletű népcsoportoknál ugyanabban az időben egyszerre több dolgot is végeznek: „*P-time*" (polychronic time). Az „M-time" kultúrában, pl. Németországban fontos az időt betartani, jól kihasználni, míg a „P-time" kultúrában, pl. a mediterrán népeknél nem lényeges a pontosság, úgy végzik a feladatukat, hogy közben a szociális kapcsolataikra is – vagy elsősorban éppen arra – legyen idejük. Az idővel való „bánni tudás" a távoktatásban igen jelentős.

A távoktatás a fenti okok miatt egy monokronikus kultúrájú országnak jobban kedvez, nem véletlenül ott a legfejlettebb.

Mi a helyzet Magyarországgal? Földrajzilag Közép-Európában helyezkedik el: ezeréves történelmünkben különböző kultúrák befolyásolták fejlődésünket, s ezek a tények mindenképpen nyomot hagytak a magyar mentalitás alakulásában: többnyire úgy cselekedtünk, ahogy diktálták és/vagy elvárták tőlünk. Hipotézisünk szerint a magyar kultúra a polikronikus mintához áll közel/ebb. Személyiségünk nem mindig úgy létezett, mint egy „M-time" kultúrában (pl. az elmúlt 40-50 évben).

A távtanuló egyetemista személyisége és környezete

Ha a távegyetemista (Fernstudent) személyiségét vizsgáljuk, óhatatlanul összevetjük azt a hagyományos, bejáró hallgató (Präsenzstudent) személyiségével. Németországban egy kérdőívet adtak a táv- és bejáró hallgatóknak, személyiségük vizsgálata céljából: van-e a távhallgatóknak jellegzetes személyiségstruktúrájuk; milyen személyiség- vagy motivációstruktúra lehet egy (kezdő) távhallgatónak a sikeres tanulmányok előnyös vagy hátrányos előfeltétele?

A távoktatásban résztvevők a bejárókhoz képest önmagukat akaratosnak, makacsnak, teljesítményorientáltnak jellemezték, mások ellenében érvényesülnek, és kevesebb szociális kontaktust keresnek.

Miért e különbség a nappali, bejáró hallgatókkal szemben? Elsősorban életszituációjukban van különbség, három élettér koordinációjával kell megbirkózniuk: *munka, család* és *tanulás*. Ez a három nagy terület további kapcsolatok rendszeréből áll.

amelyek egymást kölcsönösen befolyásolják. A távhallgatónak sokszor több kompromisszumot kell kötnie; különösen, ha valamely területen változás következik be, újra egyensúlyt kell találnia nemcsak a három fő terület között, hanem azokon belül is. Az egész egy makroszisztémát alkot, amely a társadalmi és kulturális kontextusba ágyazódik be. A makroszisztémán belül található kapcsolatok rendszere alkotja a mikroszisztémákat. (A Holberg/Ortner-féle modell jól ábrázolja a távhallgató környezetének összetevőit; l. melléklet.)

Ezt a makroszisztémát idegen nyelvek távoktatása esetén kiegészíteném Dános (2000) cikkével, mely szerint a gyermek egy nyelvelsajátításra szolgáló genetikai kóddal születik, amelynek segítségével képes az univerzális grammatikai szabályok felismerésével a nyelv/ek/et megtanulni. Ez a genetikai kód velünk született nyelvelsajátító készülék: LAD-hipotézis Chomsky (1980) értelmezésében. Önmagában a LAD nem működik, ezt Bruner (1982) szerint kiegészíti a nyelvelsajátítást támogató LASS, ez környezeti kiegészítés, az elsajátítás keretét képező, kulturálisan meghatározott események rendszere.

Ezzel szemben a bejáró hallgatóknál a makroszisztéma két része, a *tanulás* és a *család* szerepel mint élettér-komponens, maga a tanulás élvez prioritást: a hallgatónak csak ez a dolga („normális" esetben).

A Holberg/Ortner-féle modellt – a kiegészítéssel együtt – Magyarországon is figyelembe kell vennünk, mivel jelen vannak a kombinált oktatási formában részesülő hallgatók is, akik csak egyes tárgyakat, pl. idegen nyelveket tanulnak (BKE, SE).

Magányos hallgató-e a távhallgató?

A klasszikus távoktatásban a hallgató földrajzilag is távol, izolálva van az egyetemtől, a társaktól tanulmányai során. Pszichológiai aspektusból a szociális izolációnak a személyiségre gyakorolt hatásai fontosak, tekintsük tehát végig, hogyan éli meg a hallgató a distanciát, a sokat hangoztatott interakció hiányát.

A szociális izoláció hatása a hallgató elvárásaitól és motivációitól függ. A Hágeni Távegyetem Távoktatási Kutató Intézete szerint a távhallgatók négy kategóriába sorolhatóak:

1. azok a hallgatók, akik a kiegészítő oktatási formákat (konzultációk, rövid szemináriumok) rendszeresen látogatják,
2. azok a hallgatók, akik szeretnék ezeket látogatni, de nem tudják,
3. azok a hallgatók, akik nem vesznek részt ezeken, és nem is szeretnének részt venni,
4. azok a hallgatók, akik időnként látogatják ezeket, ha néha segítségre szorulnak.

A fent említett kiegészítő tanítási formák nemcsak a tanulás támogatásában játszanak fontos szerepet, hanem a szocializációban is azzal, hogy pozitív, közös tanulási légkört teremtenek, egymást motiválják a tanulásra.

Az első és harmadik kategóriába tartozók semlegesen viszonyulnak a szociális izolációhoz. Az első csoportba tartozók nem értékelik sokra a közösségi kapcsolatokat, nem a társaság kedvéért járnak el a foglalkozásokra, a harmadik csoportbeliek szívesen tanulnak egyedül, egyáltalán nem igénylik a kapcsolatokat.

A második csoportból esnek ki a legtöbben, itt a legnagyobb a frusztráció, ők a sikertelen távtanulók, hiányolják a közös tanulást, és annak hiányára panaszkodnak.

amikor a távoktatás negatív hatásairól beszélnek. Az idetartozók életében döntő szerepe van a környezetnek, itt tisztán objektív okokból (a távolságból adódó utazgatás költségei, betegség vagy mozgáskorlátozottság) adódik a szociális izoláció, pedig nekik lenne rá a legnagyobb szükségük.

A negyedik csoport a legnehezebben értékelhető, mert az idetartozók akkor jönnek, ha szükségük van segítségre. Úgy gondolom, ők is semlegesek a szocializációt illetően, csak saját érdekük miatt jelennek meg – nem azért, hogy társaikkal kapcsolatban legyenek.

Miért van szüksége egyik hallgatónak több szociális kontaktusra, mint a másiknak?

A választ nemcsak a hallgató személyiségében kell keresnünk, hogy milyennek találja az elkülönült távoktatási formát, és az hogyan befolyásolja őt tanulmányai során, hanem a szociális környezetéhez való viszonyában.

Vagyis nem a távoktatás miatt él szociális izolációban, és ettől lesz magányos; a tanulmányai előtt meglévő személyiségjegyek döntő fontosságúak, azok csak alakulgathatnak és változhatnak idővel. Aki már előtte is elszigeteltségben él és dolgozik, nehezen alkalmazkodik a távoktatási modellhez, ugyanis a távoktatás közösségi deficitjét nem tudja a mindennapi életében kompenzálni. Ezzel szemben az a hallgató, akinek jó kapcsolatai vannak, nem szenved a távoktatás szociális izolációja miatt. Vannak olyan hallgatók is, akiknek másokkal hosszantartó, negatív kapcsolatai voltak, ezért nem is akar családottsága miatt több kapcsolatot. Nekik kifejezetten hasznos a távoktatás, gyógyír, s nem zavarja őket az elszigeteltség.

Konklúzió: A távoktatás miatt magányos hallgató inkább kivétel, nem pedig sztereotipikus (amely fogalom tévesen terjedt el a köztudatban).

Ha ezt a négyfajta kategorizálást a hallgatóimra vetítem át, a következőket állapítom meg, de előtte hangsúlyozom, hogy a Semmelweis Egyetemen

- egy kombinált oktatási forma működik/működhet, mert a szakórákra naponta be kell járni, a távoktatás csak a nyelvórákra vonatkozik;
- a távoktatás egy felkínált alternatív képzési forma, a hallgató szabad választásán múlik.

Tehát nálunk az a fajta szociális izoláció, ami a klasszikus távoktatásban létezik, egyáltalán nem áll fenn. A konzultációkra, kontaktórákra nem a közösségi kapcsolatok kiépítése végett járnak. Az első kategóriába tartozó hallgatók nálunk azok, akik szorgalmasak, azért jönnek el a kiegészítő foglalkozásokra, hogy kérdezzenek, megbizonyosodjanak a feladatok helyes megoldásáról, értelmezéséről, esetleges kétélyeiket eloszlassák, egyszóval a tudni akarás, nem pedig a kötelezettség miatt.

A második csoportbeliek jelentéktelen számúak, nálunk valóban csak egy „vis maior" (betegség, családi ok) játszhat közre a távolmaradásban.

A harmadik csoportba tartozókból több van, különösen a kötelező latinórákra járók között: ők a nyelvtanulással szemben semlegesek. A távoktatás szabad választásának lehetősége nekik van „kitalálva", nem kell még kontaktórára sem járniuk, úgyis teljesítik azt a minimumot, ami szükséges.

A negyedik csoportban lévők indoka egyezik meg a legjobban a német hallgatókéval, saját érdekük miatt csak időnként jönnek, amikor segítségre, tanácsra van szükségük.

A tanuláshoz szükséges személyiségjegyek

Magát a tanulást mint cselekvést „normális" esetben a tanuló egyedül végzi. A tanulási folyamat egyszemélyes ügy. H. H. Kappel (in: UNI-Report 1981: 6) azt állítja, hogy a bejáró „rendes" hallgató is tulajdonképpen távtanulmányt folytat. Ebből a kijelentésből kiindulva nincs sok különbség abban, hogy milyen személyiségjegyek, tulajdonságok szükségesek a tanulás során. Most nem érintjük azokat a legújabb neurolingvisztikai tanulmányokat, amelyek a „Medicina et linguistica" hasábjain Dános Kornél tollából rendszeresen megjelennek – bizonyítva azt a hipotézist, hogy nem minden ember képes cerebrális régióinak funkcióbeli zavarai, degenerációi miatt a tanulásra, különös tekintettel a nyelvtanulásra.

A tanuláshoz szükséges jellemvonásokat a távoktatás szociális elszigeteltségével szemben megnyilvánuló tűrőképességre összpontosítva veszem sorra:

Önbizalom

A legnagyobb önbizalommal rendelkezők sincsenek teljesen védve, a távoktatásban találkozhatnak olyan akadályokkal, amelyeknek legyőzéséhez nekik kell utat keresniük. Az elszigeteltség problémáinak megoldása rajtuk múlik, kezdeményezniük kell a kapcsolatok felvételét társaikkal, meg kell keresniük mentoraikat a hivatalos, kötelező foglalkozásokon túlmenően is, barátaikkal, partnereikkel beszélgetniük kell tanulmányaikról is.

A kevés önbizalommal rendelkezők sokkal hamarabb érzik tehetetlennek, elhagyatottnak magukat, és nem is vállalkoznak a szituáció megváltoztatására, nem kezdeményeznek kapcsolatteremtést. Félnek, nem tudnak alkalmazkodni új körülményeikhez. Egy idő után elveszítik motivációjukat. Vannak, akik éppen kevés önbizalmuk miatt vállalkoznak a távoktatásra, hogy a direkt kapcsolatok kikerülésével bizonyíthassanak, ugyanakkor ők lesznek az elsők, akik nehéznek találják a távtanulást.

Motiváció

Ezt nem elemzem különösebben, mert számtalan oka van annak, hogy kit mi ösztökél a távoktatásra. A Semmelweis Egyetem hallgatóinál az alábbi motivációk számítanak:

- a szakmai nyelv elsajátítása
- a vizsga letétele
- maga a nyelvtanulás és tudás
- szintfenntartás, amennyiben már tudja a nyelvet egy bizonyos fokon

Önállóság a tanulás során és más tevékenységekben

Mire a felsőoktatásba kerülnek a tanulók, az önállóságot többé-kevésbé gimnáziumi éveik alatt már megtanulták. Ha nem, ezt hamarosan pótolniuk kell már az első szemeszterben, másként a nappali tagozatosok is könnyen elvesznek. Természetesen a távoktatásban ez az egyik legfontosabb érv; ha nem „tud tanulni", nem önálló a tanulásban és más cselekedeteiben, akkor sikertelen lesz. A medikusok példája azt mutatja, hogy már „tudnak tanulni", van idegennyelv-tanulási tapasztalatuk, legalább két

nyelvet tanultak a gimnáziumban. (A távoktatás előnyeinél a felmérésemben az aktív, önálló tanulás a második helyen szerepelt érvként.)

Közösséghe tartozás, beilleszkedési igény

Általában azoknak a hallgatóknak való a távoktatás, akik közepesen igénylik a közösséget, társaságot, mert már van elegendő, kiépített szociális kapcsolatuk. Ők tanulni akarnak, és az egyéni tanulási formát értékelik. A kevés kapcsolattal rendelkezők szenvedni fognak a távoktatás elszigeteltsége miatt. Akiknek sok kapcsolatra van szükségük, tapasztalni fogják, hogy számukra a távoktatás nem a legjobb megoldás.

Az orvostanhallgatóknál ez az igény, késztetés nem elsődleges szempont, mert már beiratkozáskor csoportokba osztják őket. Az más kérdés, hogy a csoportból lesz-e közösség, és milyen. A nyelvóra közössége – még ha csak konzultáción vagy kontaktórán is – abban segíti a hallgatókat, hogy közelebbről megismerjék egymást a nyelvtanulás során, hogy kiderüljön róluk például, hogy medikus létükre az irodalom vagy nyelvészet iránt is érdeklődnek. A távoktatási nyelvórákon résztvevők az együtt-tanulás során közelebb kerülhetnek egymáshoz, barátságot köthetnek.

Extrovertált / introvertált magatartás

Az extrovertált hallgatónak nem kedvez a távoktatás, nem tud szerepelni, holott ő a többiek részéről a tanulásban való előrehaladásának megerősítését, elismerését várja, hogy sikerét igaznak lássa.

Az introvertált hallgató nem igényli kívülről az elismerést, jól érzi magát a távoktatásban.

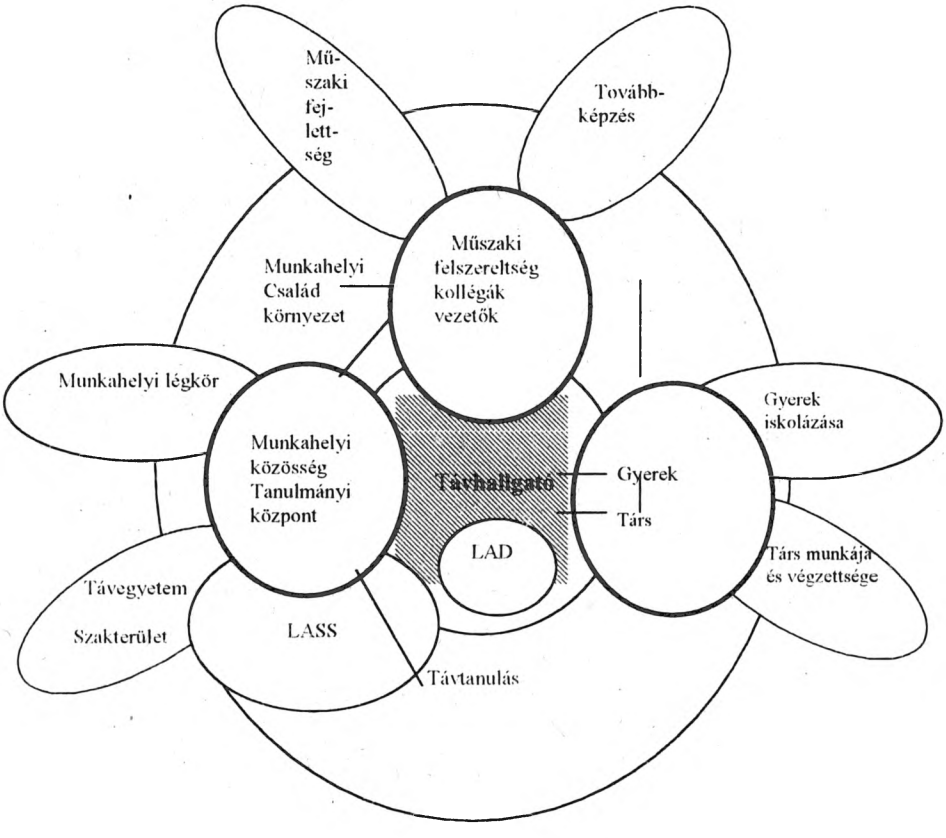
Alkalmazkodási képesség

A már bemutatott makro- és mikroszisztéma minden eleméhez tudni kell alkalmazkodni. Nagyon sok kompromisszumot kell kötni a siker érdekében, a cél eléréséhez vezető úton. Ezt a tulajdonságot is meg kell, illetve meg lehet tanulni. A medikusok esetében az első két évfolyamon a legtöbbet a tantárgyak tanulásához való alkalmazkodás terén kell tenniük, nevezetesen meg kell szokniuk, hogy évközi demonstrációk (kis vizsgák) vannak, a súlypontot időnként másra kell helyezni, mérlegelniük kell, hogy mikor mi a fontos/abb.

A demonstrációmentes hetekben tudnak a nyelvekkel foglalkozni; ezt a tényt el kell fogadni mint objektív feltételt, ennek figyelembevétele késztetett engem a távoktatási forma megismerésére, kutatására és bevezetésére. Az alkalmazkodási készség és képesség nemcsak a diákokra vonatkozik, hanem a tanárra is!

Melléklet

B. Holmberg / G. E. Ortner modellje: Makroszisztéma és a hozzá tartozó mikroszisztémák (Frankfurt a. M. 1991. 201)
– Kovács Éva LAD és LASS kiegészítésével Dános Kornél után:
– Chomsky: LAD = Language Acquisition Device ('velünk született nyelvelsajátító készülék')
– Bruner: LASS = Language Acquisition Support System ('nyelvelsajátítást támogató környezeti kiegészítés')



Irodalom

Bruner, J. S. (1982): *Formats of Language Acquisition.* American Journal of Semiotics. 1982-1

Chomsky, Noam (1980): *Initial States and Steady States. Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (ed. M. Piatelli – Palmerini). Cambridge, MA, Harvard University Press.

Dános Kornél (2000): *A genetikai determináltság szerepe a második nyelv(ek) elsajátításában* Medicina et linguistica VII. 2000. október

Dános Kornél (1999): *Újabb irányzatok a neurolingvisztikai kutatásokban*, Medicina et linguistica V. 1999. december

Kovács Ilma (1997): *Új út az oktatásban.* Budapest

Ogay, Tania (1992): *Vademecum zum autonomen Lernen.* Bern, Schweiz.

MIKOLÁNÉ MÉRAI GYÖRGYI
Károly Róbert Szakközépiskola, Gyöngyös

A szavak jelentésének közvetítése

A kutatás indítéka

A nyelvtanárok előtt ismerős a probléma, hogy már a sokadik módszertani irányzattal, illetve tantervvel próbálkozunk rövid idő alatt, hogy megtanítsunk egy idegen nyelvet. Most már a tankönyvek széles választéka áll rendelkezésre, mindenkinek a saját belátása szerint. A tanulók széles skálája kerül elénk. De leginkább a pedagóguson múlik, mennyire sikeresen tudja megszerettetni a nyelvet és átadni az ismeretanyagot.

Dálnoki-Fésűs András (1993) elég komor képet fest a nyelvoktatásról: „Megkerülhetetlen kényszer számunkra az átfogó, hatékony nyelvtanítás módszereinek kutatása, hiszen egy gyors áttekintés is csüggesztő képet nyújt eredményeinkről. Nyelvtanulóink 6-7 százaléka jut használható nyelvtudás birtokába, ha ezt a nyelvi szakképzések, államvizsgák szintjénél vonjuk meg. (...) A nyelvtanulást valahol abbahagyók aránya tehát a félelmetes többség."[i]

Szerinte „a nyelvet kellő szintre nem vitt tanuló a nyelvtanítás selejtje."[ii] Közben pedig megyünk a soknyelvű Európa felé. Nem valószínű, hogy az EU országai a tiszteletünkre megtanulnak magyarul, így a nyelvtanulás „ma a világ és Európa adta környezetünkben való megfelelés esélynövelő eszköze."[iii]

Az egyre keményebb felvételi követelmények miatt nőtt a motiváció, de legalábbis az elszántság. Talán már nem ilyen szomorú a helyzet. Viszont tíz évvel elődeinkhez képest teljesen új követelmények előtt állnak a nyelvtanárok.

Amíg korlátozottan lehetett külföldre utazni, nem volt fontos a hasznosítható nyelvtudás. A latinoktatás régi módszereivel is megfelelő eredményt lehetett elérni. Az aktív szókincs nem volt olyan fontos.

Amióta kinyíltak a határok, bejöttek a külföldi televíziós csatornák, az interneten keresztül idegen nyelven előbb hozzáférhető a rengeteg információ, mint magyarul, szó szerint felértékelődött a nyelvhasználat. Kevés, ha valaki szépen felmondja a tankönyvi lecke szövegét. Erre a külföldiek nem igazán kíváncsiak. Arra viszont már igen, hogyan tudja valaki kifejezni magát a meglévő szókincsével, illetve a hiányosságait kiküszöbölni.

A kutatás témája

Az előbbiekben körvonalazott nagyon gyakorlati indok miatt kezdtem el komolyabban foglalkozni e témával. Magam is szenvedő alanya voltam a latinos, a napi élettől messze álló nyelvoktatásnak. A sok terület közül az engem pedagógusként és turistaként legjobban érintőt választottam ki. Mit tudunk tenni, ha egy idegen, ismeretlen szó előtt állunk, vagy egyszerűen nem jut eszünkbe és valahogy meg kellene oldani ezt a helyzetet? Ez mindig nagyon sürgős. Hirtelen kellene zseniális ötleteknek a

tarsolyunkban lenni, hogy ez a kellemetlen helyzet gyorsan megoldódjék egy idegen nyelvű óravezetésnél vagy egy külföldivel való párbeszédnél.

Az eszköztár általában hiányzik, illetve igencsak hiányos, pedig folyamatosan szükség van rá az éles helyzetekben. Mégsem fordítunk rá elég gondot.

A Goethe Intézet módszertani füzete[iv] elég jó támpontot ad a sokféle lehetőségre, hogyan lehet a szavak jelentését megvilágítani. (Szándékosan nem az *elmagyarázni* szót használtam, mert túlságosan körülhatárolt a jelentése.) Néhány a lehetőségek közül:

- eljátszani
- megmutatni a szóba került tárgyat
- lerajzolni
- körülírni
- ellentétes vagy hasonló jelentésű szót keresni
- hasonló tövű szavakat mondani
- megadni a fölé- vagy alárendelt fogalmat
- a szemantikai jegyeit felsorolni
- szövegből kitaláltatni...

Tehát vannak lehetőségek. Ezekből mindenki a saját, illetve a kérdéses szó adottságai szerint válogathat. Mind a kettő nagyon fontos szempont. Nem mindenki jó színész, s nem mindenki tud jól rajzolni. De még a kevésbé ügyesek sem fognak képet keresni a *repül* vagy *fut* igéről, mert nem ez a leggyorsabb megoldás. A *kacsacsőrű emlős*nél már nem tudom, hogy melyik út az egyszerűbb: az elmutogatás vagy a lerajzolás. Mindenkinek tehetsége szerint. Nagyon fontos, hogy eszünkbe jussanak ezek a lehetőségek, és minél több, hogy válogatni tudjunk képességeink szerint. Ezeket viszont ismernie kell a tanulónak is, meg kell mutatni neki, be kell gyakoroltatni, mert az életben nagyon fontosak. Kiskorunkban a játszótéren ezek még automatikusan működtek, de sikerült elfelejtenünk sok minden mással együtt. Ez derült ki a kérdőívekből is.

Az iskola sajnos nemcsak pozitívan formál minket. Néhány alapvető képességünk visszafejlődik elméleties tanulmányaink során.

A kutatás alanyai és módszere

A kérdőíves módszert választottam. Így lehet a legegyszerűbben adatokat begyűjteni és kiértékelni. Utólag is meg lehet nézni őket, össze lehet hasonlítani.

A Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakiskolában kérdeztem meg a diákokat és tanárokat. Hetvenen töltötték ki a lapokat (9.E: 16, 10.C: 21, 11.A: 13, 11.B: 8, 13.A: 5 és 7 tanár). Ez már olyan mennyiség, amelynek alapján le lehet vonni valamilyen tanulságot, és észre lehet venni a tendenciákat. A kérdéseket eredetileg németül tettem fel, de magyarul is megkérdeztem a néha csekély nyelvtudásuk miatt. Az értékelésben ez annyiban nem zavart, hogy a kis nyelvtudás miatt úgyis a magyar nyelven belül kialakult asszociációk jutnak eszükbe. A németül beírt válaszokat is leginkább magyarul gondolták ki, és az eredményt lefordították.

Az osztályokat kor és tudás szerint tettem növekvő sorrendbe. A 9.E nagyon gyenge szakmunkás osztály, viszont nagyon jó a fantáziájuk. Náluk számítottam a legtöbb gondra a kitöltésnél, mert elméletben nem túl jók. Annál ügyesebbek a gyakorlatban. A 10.B nyugodt osztály nem túl jó képességekkel, a 10.C viszont az épp az ellentéte: válogatott gyerekek, mozgékonyak és ügyesek. Mindkettő szakközepes osztály. A 11-

csek is azok. A 13. évfolyamban a kereskedői szakmát tanulják tovább technikusi szinten.

A következő kérdőívet kapták kézhez:

FRAGEBOGEN 2[v]

1. Was fällt dir über diesen Begriff ein? (Mi jut eszedbe erről a fogalomról?)
   Baum:
   Vogel:
   Essen:
   Deutschland:
   Heft:
   egal:
   Ingenieur:
   Relativität:

2. Welcher Vertreter fällt dir zuerst ein? (Melyik ... jutott először eszedbe? Azt írd le!)
   Baum (fa):
   Vogel (madár):
   Essware (ennivaló):
   Getränk (innivaló):
   Kleid (ruha):
   Weihnachtsgeschenk (karácsonyi ajándék):
   Obst (gyümölcs):
   Gemüse (zöldség):
   Elektrogerät (elektromos készülék):

3. Was ist der typische Vertreter (in Ungarn) zu diesen Begriffen? Schreibe ihn hinter den anderen! (Melyik a tipikus ... /Magyarországon/? Írd a sor végére!)

4. Du sollst mit deiner Zeichnung die unteren Begriffe erklären! (Rajzban kell elmagyaráznod a fogalmakat.)

Haus (ház)	*Weihnachten (karácsony)*
der Frieden (a béke)	*der erste Preis (az első díj)*
Klassenkampf (osztályharc)	Konkurrenzkampf (konkurrenciaharc)
anhalten (megállni)	Sieger (győztes)

Értékelés

A) 1-3. feladat:

A szavak jelentésének közvetítése két tényezőtől függ: a szótól és a kommunikáló egyén képességeitől. A vizsgálatoknál ezt a témát a nyelv oldaláról közelítettem meg.

A pszicholingvisztikát nagyon érdekes új tudománynak tartom. E határterület mindkét oldala nagyon érdekel, összekapcsolva meg különösen. A nyelvtanároknak nagyon hasznos lenne minél többet foglalkozni vele. Csak úgy tudjuk igazán hatékonyan közvetíteni az ismereteket, ha megismerjük gondolkodásunkat, ennek a fejlődését, a tanulás mechanizmusait, fokait és ennek jegyeit.

A szavak jelentését akkor tudjuk igazán hatékonyan közvetíteni, ha tudjuk, milyen módon rendeződnek és kapcsolódnak össze a fejünkben. A Goethe Intézet módszertani füzetében[vi] erre is van néhány példa.

- Az USA-ban végeztek egy kísérletet, melynek során az összlakosságból véletlenszerűen kiválasztottak két nevet a telefonkönyvből. Úgy kellett egy üzenetnek eljutnia az egyiktől a másikig, hogy ezt csak ismerősön keresztül továbbíthatták. Egy ekkora népességnél is egészen kevés személy elég volt ehhez a feladathoz. A szavak közötti kapcsolatok a fenti példához hasonlóan nagyon sűrűn hálózzák be az agyunkat, amely képes a lehető legrövidebb vagy a legbejáratottabb utat megtalálni közöttük.
- Szemléltetni talán egy pókhálóval vagy egy kristályrács éleivel lehetne a legjobban.
- A telefonkönyv-kísérlet hitelességét pedig egyszerűen lehet ellenőrizni. Csak ki kell választani találomra két szót, s megpróbálni az egyiktől a másikhoz olyan szavakkal eljutni, amelyeknek mindig van tartalmi közük egymáshoz. Még a nagyon eltérő fogalmaknál is igen kevés lépésre lesz szükség!

Kísérletem egyik alapja az, hogy a szavak kapcsolatban állnak egymással. Ezt vizsgáltam az asszociációs feladatokkal. Nagyon érdekes, nem várt eredményeket kaptam.

Az értékelő táblázatoknál a körrel jelöltem, hogy hány ember írta az oldalt felírt fogalmat. Leginkább azt néztem, hogy az egyes szavak gyakorisága milyen arányban áll egymással. A tanulóknak gazdag volt a fantáziájuk. Nagyon sokféle szót írtak. Nagyon jól látható a korosztályok szerinti elrendeződés.

Az **1. feladatban** bármennyi szót odaírhattak. A *fa* hívószónál nagyon szembeötlő volt, hogy mennyire típusokban gondolkodunk. Van néhány szorosan a fákhoz kapcsolódó fogalom, amit nagyon sokan írtak: *zöld, erdő, levelek, természet, barna, nagy, gyümölcs, lomb*. Ezeknek alapján könnyű lenne lerajzolni a fát.

Leginkább főneveket írtak. Tartják magukat a hívószó szófajához. Egyedül a *madár*nál említettek több igét is. Ez a szenzoros és a motorikus rendszer egymással való kapcsolatát mutatja.[vii]

fa	9.E	10.C	11.A	11.B	13.A	tanár	Össz.
zöld	oooo	ooooooooooo	ooooooo	oooooo	o	oo	32
erdő	ooooo	ooooooooo	oooooooo			oo	23
levelek	oooo	oooo	ooo	ooo		o	15
természet	ooooooo	oo	ooo			oo	14
barna	oooo	oooo		oo			10
nagy	ooo	ooooo	o	o			10
gyümölcs		oooo	oo				6
lomb		ooo	oo				5
madár	o			ooo			4
szép			ooo	o			4
korona	ooo						3
fatörzs	o			oo			3

jó levegő	o		oo				3
növény	o	o				o	3
virág	o		o				2
túrázni	o						1
természetvédelem	o						1
papír	o						1
tűz	o						1
gyökér		o					1
fa		o					1
család		o					1
levél			oo				2
bútor			oo				2
természetes			o				1
biológia			o				1
alma			o				1
medve			o				1
virágozni			o				1
lehull			o				1
madárfészek				o			1
tavasz				o			1
fűtés					o		1
élet						oo	2
anyag						o	1
rossz jegy (1)						o	1
környezetvédelem						o	1
erdőpusztulás						o	1
fenyő						o	1
béke						o	1
nyugalom						o	1

Minden kérdőívet egy bizonyos hipotézissel állít össze az ember. Feltételeztem, hogy minden hívószóhoz lesz néhány szó, amit nagyon sokan írnak, és alig olyan, amit csak kevesen említenek. Ennek éppen az ellenkezője igazolódott be. Sokféle fogalmat írtak be, és mindegyik szót csak kevesen.

Az természetesen már nem lepett meg, hogy minél idősebb korosztályt kérdeztem meg, annál jobban elvonatkoztatott, a tanároknál pedig szinte már csak az elvont fogalmak jöttek elő.

A *Németország* szóhoz szinte mindenkinek a fejében más kapcsolódik. 87 féle variációt találtam erre az egy témára ugyancsak kor szerinti megoszlásban. A 9. osztály egyszerű kifejezéseitől a tanárok elvont asszociációjáig széles a skála.

A kevésbé ismert fogalmaknál – mint a *relativitás* – természetesen sokkal kevesebb féle szót sikerült összegyűjteni (csak 25-öt, és 46 fő nem tudott rá mit írni). Ennek ellenére nagyon hasznosnak tűnik egy témakör elején és végén ilyen asszociációs gyűjteményt készíteni szókincsbővítés és fölelevenítés céljából.

Deutschland	9.E	10.C	11.A	11.B	13.A	tanár	Össz.
---	o	o	oo		o		5
ország	o	oooooo	o	o	o		10
sör	ooooo	oooo					9
Hitler	ooooo	o	o				7
városok	o	oo		o		o	5
gazdaság	o					o	2
2. világháború	o					o	2
Auschwitz	o						1
Themen neu 1	o						1
BMW	o	o					2
3. világháború	o						1
autó	o						1
német nyelv	o	ooo	ooooooo	ooo		oo	17
szép		ooo		o	o		5
nagy		ooooo					5
Berlin		ooo	o				4
München		oo					2
Bodensee		oo					2
Mercedes		o		o			2
Europa		o					1
Überlingen		o					1
Dresden		o					1
hegyek		o					1
Bremai muzsikusok		o					1
Rügen		o					1
Main		o					1
Donau		o					1
Reise			o			o	2
Westeuropa			o				1
szőke haj			o				1
kék szemek			o				1
Mark (Geld)				o			1
precizitás				o			1
polgári jólét						o	1
fegyelmezett magatartás						o	1
megbízhatóság						o	1

A **2. és a 3. feladat** összekapcsolódik. A táblázatban x-szel jelöltem, ha csak az egyik feladathoz írtak be szót, s o-val, ha mindkettőhöz. Ez az arány miatt fontos.

Az 1. feladat inkább csak bevezető jellegű volt. Most viszont azt próbálom kideríteni, hogy melyik szóval lehet egyszerűbben elmagyarázni egy másik szó jelentését, az első eszükbe jutóval vagy a tipikussal.

Ha attól eltekintünk, hogy itt is teljesen szórtak az asszociációk, és sikerül felfedezni minden szóhoz egy-két olyant, amiről kitalálják a másikat, akkor is nehéz dolgunk van. A tipikus választást még valamennyire előre meg tudjuk mondani, de az első asszociációt nehezen. A tipikus példa leginkább kultúrához, a nép szokásaihoz kötött, az

első asszociáció viszont teljesen az egyén szokásaitól függ. Például hogy valakinek az italról a málnaszörp vagy a Martini jut rögtön eszébe. De ettől még mindkettő beírhatja tipikusnak a bort vagy a vizet, vagy a bajorok a sört (fontos az országismereti tényező[viii]). Persze azért az életkor alapján ki lehet találni. Én remélem, hogy a mai ifjúság kevésbé iskolát szerető rétege is rájön még a tejről és a kóláról, hogy az italra gondolok.

Ennél a feladatnál tökéletesen le lehetett mérni az emberek szokásait, bár nem ilyen célból készült. A gulyáslevest, a pörköltet (Gulasch) még csak beírja tipikusnak, de bizony nem az jut először eszébe, hanem egyértelműen a hamburger, pizza, spagetti, sült krumpli. Célszerű a kedvencükkel rávezetni őket az *étel* szóra. Talán nem ártana osztálykirándulás előtt is végigkérdezni a társaságot, mert nem biztos, hogy húslevest ennének szívesen ebédre.

étel	*(1.)* 9.E	10.C	11.A	Lehrer	*(1.)* Summe	*(tipikus)* Summe	9.E	10.C	11.A	*(tipikus)* Lehrer
gulyásleves						12		ooooo		oo
pizza	ooo	ooo x	o	x	9 (11)	3	ooo			
hamburger	oooo x	ooo	o		8 (10)	2 (3)	o	o	x	
pörkölt	o	o			2	8	oo		ooooo	o
kenyér	x	o x		oo	3 (5)	6 (7)		ooo	oo	
sült krumpli		oo x	o		4 (5)					
spagetti	x		oo		3 (5)	1		o		
hús						3	o			oo
halászlé						2	o	o		
húsleves	oo				2	2			o	
rántott hús	o			o	2	1			o	
grill csirke			o		2					
lecsó			o		1 (2)	1			o	
hotdog						1	o			
paprikás csirke						1		o		
saláta						1				

A XX. század nagy nyelvésze volt Ludwig Wittgenstein. Szerinte a nyelv alapvető funkciója, hogy segítségével leírjuk a világot. Híres mondatát a kérdőívek messzemenően igazolták: „Egy szó jelentése a használata" (Die Bedeutung eines Wortes sei sein Gebrauch[ix]). Valóban. Ahány ember, szinte annyiféle dolog jut eszükbe egy szó kapcsán.

Egy másik nyelvész, Grice megkülönbözteti az explicit és az implicit jelentést, tehát azt, amit valóban mondunk, és azt, amit a kifejezés implikál, előhív, azaz a szóhoz kapcsolódó asszociációkat.[x] Ezek jellemzőek egy országra, egy csoportra, vagy akár minden embernél mások lehetnek – a tapasztalattól függően, miként a vizsgálat is mutatja. Természetesen az adott országban általában fogyasztott ételeket írták, ebből is a

tinédzserek, illetve a felnőttek csoportjára jellemzőeket, és szinte egyénenként másokat, hiszen az ízlések különbözőek.

B) 4. feladat

Saussure szerint minden jelnek, így a nyelvinek is van formai és tartalmi oldala. Egy kicsit a szavakkal játszva arra voltam kíváncsi, hogyan tudják a kifejezések tartalmi oldalát formába önteni. Vajon az egyszerű szavakat egyszerűbb lerajzolni, és minél komplikáltabb egy fogalom, annál nehezebb? Ez nem szükségszerű. Sok nemzetközi jel, szimbólum segít ebben. A tipologikus gondolkodás is segít leegyszerűsíteni és vizuálisan elképzelni a jelentést. Persze sokkal pontosabb képet kapunk, ha egy szó szemantikai jegyeit vesszük sorra. A fejünk is ezt teszi, amikor valamit kategorizálunk.[xi] Vannak jelentést definiáló, illetve csak karakterizáló jegyek.[xii] Például a *mustár* nem tipikus fűszer, de a fontos szemantikai jegyei szerint mégis az. A rajzolásnál a három lehetőség közül választottak, esetleg keverték őket.

A *ház* és a *karácsonyfa* elég tipikusra sikerült. Némelyiknél annyira leegyszerűsített, hogy szimbólumnak is felfogható. A *béké*nél kevesen gondoltak a galambra, az *első díj*nál pedig legtöbben serleget rajzoltak, holott az újságok naponta mutatnak különböző nyereményeket. A *megállni* leegyszerűsítve a stop-táblát jelentette a többségnek, a *győztes* pedig megint a serleget vagy a dobogó első fokát.

1. díj (2.4.4.)	**9.E**	**10.C**	**11.A**	**11.B**	**13.A**	**tanár**	**Össz.**
---		o	o		o	o	4
megoldotta							66
Pokal (serleg)	ooooo	oooooooooo	ooo	oooooo	o	o	26
Medaille (érem)	oooooo	oooooooo	oooooo	oo	o	oo	25
Podium (dobogó)	ooooooo	oooooo	ooooo		oo	oooo	24
Urkunde (okirat)		o	o				2
Ziel (cél)	o						1
Sekt (pezsgő)		o					1

Ezek foglalták keretbe a nehezebb részt, hogy észrevétlenül, fokozatosan térjünk át az összetett fogalmakra.

Érdekes módon pont a legfiatalabb és a tanulásban messze a leggyengébb osztály tudta a legügyesebben lerajzolni ezt a két nehéz szót. Minél idősebbek, illetve jobb tanulók következtek, annál többen kételkedtek a képi megjeleníthetőségben, illetve egyáltalán nem tudták megoldani, nem volt ötletük. Ezek a legjobb tanulók voltak. Nagyon elgondolkodtató, hogy a magyar gyerekek külföldön is jó helyen állnak a tanulási versenyekben, de az életben nehezebben állják meg a helyüket. Sajnos a magyar iskolarendszer – a válaszokból nagyon jól követhetően – visszafejleszti a gondolkodást és a fantáziát. A tananyag bemagolása kevés. A marketinges osztállyal nagyon nehéz dolgunk van emiatt. Érdemes lenne felvételiként ilyen rajzos feladatsort adni nekik.

Az *osztályharc* és a *konkurenciaharc* is összetett szó. Van, aki csak az egyik részére koncentrált, de soknak sikerült az egész fogalom jelentését egyszerre megragadni. Ilyenkor látszik az is, hogy tényleg többjelentésű a legtöbb szó, de legalábbis egy sor egymáshoz kapcsolódó tartalommal rendelkezik.

osztályharc	9.E	10.C	11.A	11.B	13.A	tanár	Össz.
---	oo	ooooo	oo		ooo	o	13
nem tudja		oo		oo		o	5
megoldotta							52
harc:							
---	o	o	o				3
fegyverekkel	ooooooooo	ooo	oooo	o	o	oo	18
verekedés	oo	ooooooooo	o	oo	oo		16
verseny	o						1
harc tárgyakkal	o		o				2
idegek harca		o					1
Egyoldalú (elnyomás)			o				1
jelezve (ellentét)			oo	ooo		oooo	9
sztrájk			oo				2
osztály:							
--- (csak emberek)	ooooooooo	ooooooooo	o	ooo	o	o	24
iskolai osztály	oooo	ooooo	oo	ooo	o		15
régi értelmében	o		ooooo		o		7
új: hatalom, emberek		o	ooo				4
új: szegény-gazdag						oooo	4
betűrejtvény						o	1
csak osztály			oo			o	3
csak harc	ooooooooo	oooooo	ooo	oo	o	o	22
osztályharc	oooo	ooooo	ooooooo	oooo	oo	oooo	27

Összegzés

Ennyiből is kiderülhetett, hogy nem lehet egyértelműen felelni arra a kérdésre, hogy mivel és hogyan kell rávezetni a szavak jelentésére a nyelvtanulót. Abban a reményben vágtam bele a kutatásba, hogy választ kapok erre. Viszont sok minden más kiderült a kérdőívekből, ami szintén nagyon hasznos lehet ebben a témában.

Egy bizonyos: a nyelvtanár munkája egyáltalán nem egyszerű dolog. Olyan anyaggal dolgozik, amit egyénenként változó alapon kellene megtanítani. Hiszen mind a szavak jelentése, mind elrendezésük, kapcsolataik az egyes ember fejében rendkívül változatos

képet mutatnak. Nem véletlen, hogy a kis csoportos foglakozást részesítik előnyben, mert még így is nehéz összhangba hozni a sokféle tudással és tapasztalattal rendelkező tanulókat.

A másik megszívlelendő tanulság az, hogy jobban ki kellene használni a tanulók kreatív gondolkodását és fantáziáját. Nagyon sokféle olyan játékos feladat létezik, amely a szavak jelentésének közvetítésével foglalkozik; ezek egyszerűek, csak nem foglalkozunk velük (barkochba, Activity, „Amerikából jöttem" stb.). Nagyon fontos, hogy az életben nemcsak szókinccsel, hanem gyakorlati tudással is felvértezve ekként könnyebben boldoguljunk a nyelvtanulókkal.

Jegyzetek

---

[i] Dálnoki-Fésűs András (1993): Nyelvtanítás–nyelvtanulás. 3.
[ii] Uo.
[iii] Uo.
[iv] vö. B-D. Müller: Wortschatzarbeit... 61-62.
[v] Mikoláné Mérai Györgyi: Diplomarbeit. 23-24.
[vi] vö. B-D. Müller: i.m. 10-12.
[vii] Engelkamp: Die Repräsentation der Wortbedeutung. In: Handbuch der Lexikologie (Hg.: C. Schwarze – D. Wunderlich). Athenäum, Königstein 1985. 302.
[viii] vö. B-D. Müller: i.m. 10-12.
[ix] John Lyons: Bedeutungstheorien (1991). In: Lexikologie II. (Hg.: Regina Hessky – Erzsébet Knipf). Holnap, Budapest 1998. 67.
[x] John Lyons: i.m. 68.
[xi] Engelkamp: i.m. 303.
[xii] Engelkamp: i.m. 302.

SIMON ORSOLYA
Veszprémi Egyetem

Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói

1. Bevezetés

A mindennapi verbális érintkezés és megismerő tevékenység hátterében szoros kapcsolatban álló, egymásra épülő, egymásra visszaható folyamatok működnek, melyeket a pszicholingvisztika átfogóan beszédpercepció kifejezéssel jelöl. E komplex folyamatsorozat nélkülözhetetlen asszociációs végállomása a beszédmegértés legfelsőbb szintje, a szövegértés – a tanulás alapköve.

A megértéssel foglalkozó kutatások igyekeznek meghatározni azokat a tényezőket, amelyek szükségesek a folyamat eredményes működéséhez. A Gósy által több tanulmányban is (pl. 1999: 90-91, 2000: 15) ismertetett hierarchikus építkezésű, interaktív beszédmegértési modell a teljes percepciós folyamatot reprezentálja: egy hangzó/ vizuálisan kódolt üzenet feldolgozása egyszerre három síkon is folyhat: az észlelés (akusztikai/optikai, fonetikai, fonológiai szintek), a beszédmegértés (szintaktikai és szemantikai elemzések) és az asszociációk, vagy értelmezés szintjén.

Dolgozatomban két magyar általános iskolai korcsoport szövegértési képességét vizsgálom, tehát a beszédpercepciónak azt a szintjét, melynek sikerét a teljes beszédmegértési folyamat ép működése biztosítja. Az olyan hosszabb közlések, mint a szöveg dekódolásának elengedhetetlen feltétele a legfelső értési szint, az asszociációk szintjének működése, mely „a már meglévő ismeretek aktivizálására, a feldolgozási folyamatba történő beépítésére, illetőleg a logikai összefüggések felderítésére" (Gósy, 1995a:41) hivatott. Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos kutatások gyakran felhívják a figyelmet arra, hogy e készség komplex voltából adódóan a beszédpercepciós mechanizmusban iskoláskorú gyermekeknél itt jelentkezik a legnagyobb elmaradás vagy zavar. Komoly tanulási nehézségeket okozhat ugyanis, ha egy gyermek nem képes a tanórai feladatokat akár hallás, akár olvasás után értelmezni; a tananyagot, mint szöveget, szemantikai és szintaktikai gondolati egységként részleteiben és összefüggéseiben birtokba venni (az aktív és passzív szókincs, a mentális lexikon elérése és az abban való tájékozódás, a megfelelő morfológiai és szintaktikai struktúrák azonosítása függvényében; Gósy, 1996: 170); a lényeget kiemelni, ill. belehelyezni az adott szöveget egy már meglévő ismeretanyagba vagy azzal összehasonlítani. Egy adott életkorban elfogadható szövegértés természetesen nem csak a megfelelően fejlett asszociációs szint, ill. a meglévő ismeretek beépítési képességének függvénye, szerepe van még e folyamatban az életkornak megfelelő figyelemnek és megfelelő rövidlejáratú és hosszúlejáratú memoriális megtartásnak is.

2. Anyag és módszer

A vizsgálat alanyai 71 és 57 fős, 11 és 12 éves, veszprémi általános iskolás csoportok.

A beszédmegértés vizsgálati anyaga a GMP-tesztcsomag (Gósy, 1995b) 12. szövegértési altesztje, mely elvégzése osztályonként történt, s az eredményeket a tesztcsomag életkori sztenderdjei alapján értékeltem ki. A három bekezdésből álló történet felolvasása, meghallgatása után 10 élőszóban, egymást követően feltett ellenőrző kérdés írásbeli megválaszolása volt a feladat. A kérdések többsége egyfelől a szöveg részleteire, másfelől a történések összefüggéseire vonatkozik, az utolsó kérdés a tanulság levonását méri, a pontos válasz szó szerint nem szerepel a szövegben. A szövegértés sztenderd teljesítmény-értéke 11 éves korban, 5. osztályban: 60%; 12 éves korban, 6. osztályban: 70% (A teljes szöveget, ill. az ellenőrző kérdéseket és az elfogadható válaszok listáját a Függelék tartalmazza).

3. Eredmények

3.1. A túlnyomórészt mennyiségi szemponú elemzés első fázisaként azt mutatom be milyen az ötödikes és hatodikos gyermekek átlagos szövegértési szintje, s a vizsgált csoportok teljesítménye hogyan viszonylik a sztenderd értékekhez. Mindkét korcsoport az életkorukban elvárható átlagérték felett teljesített. A 71 ötödik osztályos (32 fiú, 39 lány) 66,7%-ban, míg az 57 hatodikos (22 fiú, 35 lány) 82,63%-ban válaszolt helyesen az ellenőrző kérdésekre, mellyel az életkori átlagot a fiatalabbak 6,7%-al, az idősebbek 12,6%-al haladták meg. A hatodikosok tehát 1-2 kérdéssel többre tudtak helyes válaszokat adni. A szórás vizsgálata azonban rámutat arra, hogy az ötödikesek között az egyéni teljesítmények szintjén kevésbé egyöntetű az értési teljesítmény, mint az idősebbeknél. Az előbbi korosztályban ugyanis a 60%-os teljesítményt elérők vagy meghaladók 67,6%-a mellett 32,4% a gyengén teljesítők aránya, szemben a hatodikosok adataival, akik közül mindössze 10 fő, 17,5% maradt el az életkori sztenderdtől.

1. táblázat

szövegértési mutatók az átlageredmények tükrében

	5. osztály (71 fő)				6. osztály (57 fő)			
átlag (%)	**66,7**				**82,63**			
elmaradás (%)	**32,4**				**17,5**			
nemek	fiúk (32 fő)		lányok (39 fő)		fiúk (22 fő)		lányok (35 fő)	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
	71,87	10-100	**62,43**	10-100	**90,5**	70-100	**77,7**	30-100
teljesítmény	jó	gyenge	jó	gyenge	jó	gyenge	jó	gyenge
	60-100%	10-60%	60-100%	10-60%	70-100%	30-70%	70-100%	30-70%
	68,7	**31,2**	**67**	**33**	**100**	**0**	**71,4**	**28,6**

Lányok és fiúk teljesítményének különbsége az ötödikesek esetében elenyésző, bár a fiúk teljesítménye egy árnyalattal jobb. Egy évnyi elmaradást (40-50%-ot) 8 fiú és 6 lány mutat, míg 2 fiú és 7 lány volt képes csupán legfeljebb három kérdésre válaszolni. Súlyos elmaradást tehát az ötödikesek 12,6%-a mutat. A hatodikosok kapcsán említésre méltó, mennyivel ügyesebbek a fiúk a szövegértésben, az elvárható szint alatt kizárólag lányok teljesítettek. Közülük hatan egy éves, ketten két éves elmaradást mutatnak, míg ketten a negyedikesek életkori szintjét sem érik el. (Természetesen a szöveg témája, mely iránt a fiúk feltételezhetően jobban érdeklődnek, erősen befolyásolhatta a nemek közti teljesítmények különbözőségét.)

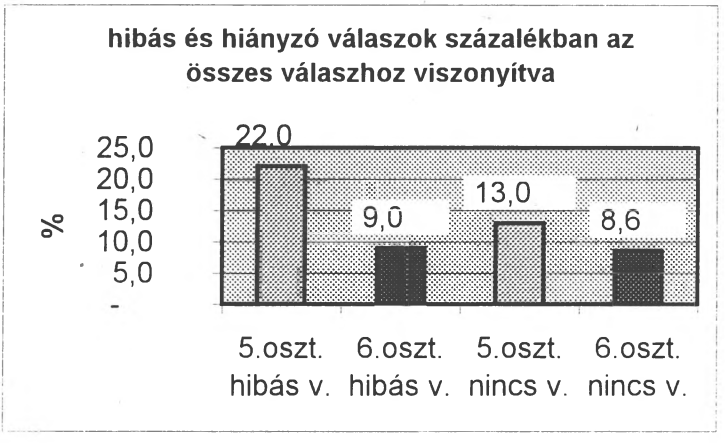
Megnyugtató jelenség, hogy a vizsgálatban mindkét korcsoport átlageredménye megfelelt az elvárható szintnek, a szövegértés minőségi elemzésekor azonban tanulságos lehet, hogy az esetleges tévedések a részletinformációkat vagy a szöveg egészének összefüggéseit érintették-e. Az első kilenc ellenőrző kérdés olyan szövegbeli részletekre vagy összefüggésekre kérdezett rá, melyek megoldását a szöveg szó szerint tartalmazta. A 10. kérdés a tanulság levonásának képességét mérte. Az értési hiányosságokat, s az egyes kérdésekre adható válaszok nehézségi fokát egyfelől jelzi, hogy mely kérdésekre nem válaszoltak a tanulók, másfelől az, hogy a tartalmilag hibás válaszok között a tartalomfüggetlen vagy a tartalomközeli esetek voltak-e többségben (e dolgozat – terjedelmi megszorítások miatt – az utóbbi kérdést csak érintőlegesen tárgyalja). A két korosztály között egy jellemző különbség még a válaszok megszerkesztettségében is megmutatkozik: a hatodikosok egész mondatokkal, és gyakran több vagy az összes lehetséges információt felsorolva fogalmazzák meg mondanivalójukat.

2. táblázat

az egyes kérdések nehézségi foka a hiányzó és a téves válaszok tükrében

Kérdések	ötödikesek		hatodikosok	
	nincs válasz (esetben)	hibás válasz (esetben)	nincs válasz (esetben)	hibás válasz (esetben)
1. Hogyan védelmezte a természet Székesfehérvárt?	11	18	7	6
2. Ki védelmezte a várat?	2	8	--	1
3. Ki érkezett hívatlanul?	4	7	--	1
4. Mire eskette meg Varkocs György az embereket?	8	4	4	--
5. Miért tudta negyvenezer török megközelíteni a falakat?	12	27	4	9
6. Miért haltak meg a legjobb vitézek?	3	20	3	12
7. Mi volt a polgárok döntése?	7	13	2	5
8. Kit küldtek a polgárok a török szultánhoz?	20	21	12	3
9. Miért tiltakoztak a vitézek a vár feladása ellen?	9	18	4	3
10. Miért büntette meg a szultán a polgárokat?	16	23	13	12
Összesen	92	159	49	52

A szövegértés minősége szembetűnően komoly különbségeket mutat a két korcsoportban. A hatodikosok csupán feleannyi kérdésre nem válaszoltak, és harmadannyi hibás választ adtak, mint fiatalabb társaik. A 2. és 3. kérdésre az idősebbek mindegyike adott valamilyen választ, ill. a 4. kérdés esetében hibás válasz nem született, az 1. és 2. kérdés kapcsán pedig elenyésző ebben a csoportban a tévedés.



1. ábra

Mindkét csoportban közel ugyanazok a kérdések okoztak nehézséget mind a nincs válasz mind a téves válaszok alapján, melyek csökkenő sorrendben a következők:

3. táblázat

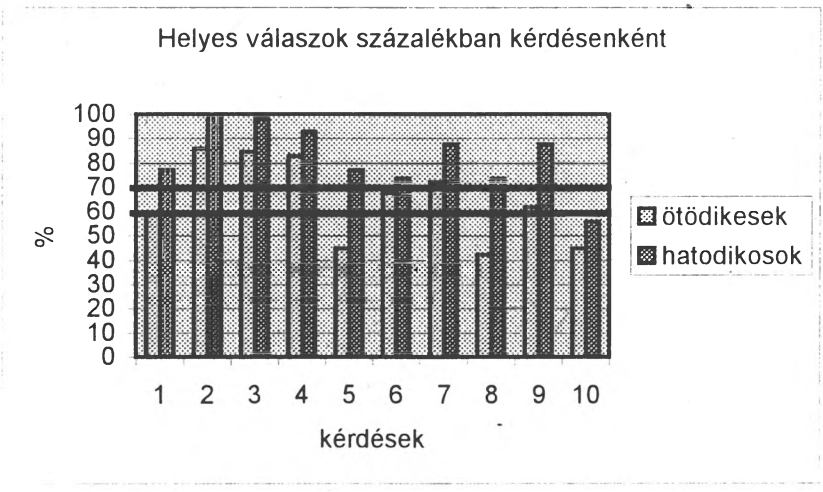
az egyes kérdések nehézségi foka (csökkenő sorrendben)

ötödikesek		hatodikosok	
nincs válasz	hibás válasz	nincs válasz	hibás válasz
8.	5.	10.	10. / 6.
10.	10	8.	5.
5.	8.	1.	1.
1.	6.	4. / 5. / 9.	7.
9.	9. / 1.	6.	8. / 9.
4.	7.	7.	2. / 3.
7.	2.		
3.	3.		
6.	4.		
2.			

A 2., 3., 6. és 7. részletinformációkra utaló kérdésre a gyermekek többsége adott valamilyen választ. Sokan az olyan kérdéseknél, melyekre a lehetséges válasz kettő, vagy több részletet is tartalmazott (pl. 2., 3., 6., 1.) a válasz több elemére is jól emlékeznek: az ötödik osztályban 67, a hatodik osztályban 79 esetben. A 10. – ok-okozati viszonyra – és az 1., 5., 8. részlet-összefüggésre utalót azonban mindkét

korcsoportban gyakran megválaszolatlanul hagyták. A 4. és 9. kérdés a hiányzó válaszok alapján közepesen nehéznek bizonyult. A tévedések is mindkét korcsoportban egyértelműen a tanulság megállapítására szolgáló kérdést (10.), ill. az 5. kérdést érintették, míg a 8. és a 6. a fiatalabbak, a 6., 1. és 7. kérdés pedig az idősebbek számára okozott bizonytalanságot.

A következő ábra a hiányzó és téves válaszok összegéből kialakuló százalékos teljesítményt mutatja a két vizsgált korcsoportban a helyes értés viszonylatában. Látható, hogy a nehézségek mindkét korosztályban ugyanazokat a szövegrészeket érintik (1., 5., 6., 8., 9., 10. kérdés), csak mennyiségi különbségek vannak köztük a hatodikosok javára. Megdöbbentő adat, hogy a fiatalabbak több, mint fele nem képes a szöveg tanulságának levonására, s hasonlóan gyenge eredményeket kaptunk az 5. és 8. kérdés esetében is. A hatodikosok a 10. kérdésen kívül mindre az életkorukban elvárható szinten feleltek meg, a tanulság levonásában (mindkét korosztálynál) több, mint egy év elmaradást regisztráltam.



2. ábra

Figyelemre méltó tehát, hogy annak ellenére, hogy a két korcsoport átlagos szövegértési eredménye megfelelő, a lényeg, a tanulság levonása, a szöveg mélyebb összefüggéseinek megértése még 10-12 éves korban is mutathat elmaradást.

A komoly értési nehézségek illusztrálására néhány szöveg rekonstrukcióját végeztem el, az ellenőrző kérdésekre adott válaszok alapján. (A „megértett szövegben" a helyes válaszokat aláhúzás emeli ki.)

Ötödikesek

1. A történetben szereplők és cselekedeteik, s a megfelelő események összekapcsolási nehézségét mutatja a következő rekonstrukció:

Székesfehérvárt mocsár vette körül. A várost Varkocs György védelmezte. A törökök hívatlanul érkeztek. Varkocs György megesketté az embereit, hogy hűek lesznek és harcolnak életük végéig. A törökök azért tudták megközelíteni a várat, mert

a katonák feladták azt az ostromlóknak. A legjobb vitézek nem adták fel a várost, hanem védték, ezért haltak meg. A polgárok a katonákat megjutalmazták, a többi embert megölték. A polgárok egy katonát küldtek a török szultánhoz. A vitézek azért tiltakoztak a vár feladása ellen, mert nem lett volna városuk, a polgárokat pedig azért büntette meg a szultán, mert nem akarták odaadni a várost.

2. Csak a polgárokkal kapcsolatos információkat értette meg a következő diák:

Székesfehérvárt mocsár, nád, láp vette körül. Katonák védték a várost amikor a török császár hívatlanul megérkezett. A törökök azért tudták megközelíteni a falakat, mert a polgárok feladták a harcot. A legjobb vitézek azért haltak meg, mert feladták a csatát. A polgárok úgy döntöttek feladják a harcot, s egy katonát küldtek a szultánhoz. A szultán azért büntette meg a polgárokat, mert feladták a csatát.

Az első két adatközlő esete jól tükrözi azt a fajta dekódolási stratégiát, melyben a vezérlést főként az asszociációs működések végzik, a szintaktikai és szemantikai működések részleges felhasználása alapján (vö. Gósy, 1997:425).

3. A 10-25 %-os teljesítményt nyújtókra általánosan jellemző, hogy a történet végére teljesen „elveszítik a fonalat":

Székesfehérvárt a polgárok védték. Varkocs György a csatára eskette meg az embereket. A törökök azért közelítették meg a falakat, mert nem voltak védve. Azért haltak meg a legjobb vitézek, mert rossz irányba mentek.

Hatodikosok

1. Egy 40-50%-ot értő diák saját rekonstrukciója is a gyenge értést bizonyítja:

Székesfehérvárnál volt ez a csata. Varkocs György. A szultán lefejeztette a polgárokat.

3.2. A téves válaszok minőségi elemzése választ adhat arra, milyen tényezők nehezítik a szövegértést, s mely területekre kell koncentrálni a fejlesztésben. A hibás válaszok tartalomközeli és tartalomfüggetlen csoportokba való sorolása képet ad a gyermekek stratégiáiról, melyekkel e nehézségeket kompenzálni, leküzdeni igyekeznek. A fenti kísérlet adatai a szövegértési problémák számos lehetséges okára rávilágítanak. Nehézséget okozhatnak ismeretlen lexikai egységek, a bizonytalanul vagy tévesen azonosított morfológiai, szintaktikai szerkezet vagy az asszociációk szintjén a fel nem ismert szövegösszefüggések. Gyakran megtörténik, hogy a gyermek memóriája gyenge, nem képes visszaidézni a szöveg megfelelő részét. A gyermekek többsége mindezek ellenére azért próbálkozik a válaszadással (a hiányzó, vagy tartalomfüggetlen válaszok ritkábbak), nem egyszer saját logikájára vagy élettapasztalataira támaszkodva. E stratégia legredukáltabb formája pl. **Ki védelmezte a várat**? – *Az őrök*. **Ki érkezett hívatlanul**? – *Az ellenség*.

4. Következtetések

A fenti kísérlet 11 és 12 éves általános iskolások szövegértési képességét mérte az ún. közvetlen megértésvizsgálat (itt: GMP 12) módszerével. A vizsgálat elvégzését erősen indokolják a percepcióval (beszédértés, olvasásértés) foglalkozó kutatások

eredményei. Cs. Czachesz Erzsébet közli (1999:4-5) pl. a magyar általános iskolások körében 1970 óta végzett nemzetközi és nemzeti olvasásmegértési felmérések elgondolkodtató következtetéseit, melyek szerint a magyar gyermekek olvasásmegértésének színvonala javuló tendencia mellett ugyan, de napjainkban is elmarad a kívánatostól. Megállapítja még, hogy a szövegértés különböző szintjei nem alakulnak ki automatikusan, legalábbis az eredményes tanuláshoz szükséges szinten nem. A gyermekek szövegértése tehát az anyanyelvi nevelésben a fejlesztendő képességek közé tartozik.

Megnyugtató eredmény, hogy a fentiekben vizsgált csoportok mindegyike az életkorában elvárható átlagérték felett teljesített. A tesztfeladatban elkövetett hibázások elemzése során kiderült, hogy értési nehézségeik a szöveg ugyanazon pontjait jellemzik, csak mennyiségi különbség van köztük: a hatodikosok lényegesen ritkábban tévednek, teljesítményük életkori szempontból javuló tendenciát mutat. Ez a megfigyelés korrelál Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor országos olvasásértési vizsgálatainak eredményével (1999:62), akik a 4. és 6. évfolyam között tapasztalták a legintenzívebb fejlődést. Gósy Mária szintén országos adatai lassúbb fejlődést vagy stagnálást jeleznek (1997:420) és Schneider és Simon (1996:152) is hasonló megállapításra jut, mi szerint csupán az életkor növekedésével a felsőbb osztályokban nem javul a szövegértési teljesítmény. Nemek szerinti összehasonlításban megállapítható Gósy adataival való egyezés (1994:109, 2000:40): a jó teljesítményt tekintve nincs nagy különbség a lányok és a fiúk csoportjában, de a legjobbak között több a fiú, mint a lány (l. 6. oszt.).

A tanulási folyamatok minősége szempontjából azonban nem közömbös, hogy a hibázások – még oly ritkán is forduljanak elő – a részletek, vagy az összefüggések felismerését érintik-e. Hátrányosabb a gyermek számára, ha az összefüggések értelmezésére képtelen vagy abban bizonytalan (vö. Gósy, 1995a:47). A vizsgált populációban mindkét csoportra jellemző a tanulság levonásának nehezítettsége a részletinformációk és részösszefüggések megértésével szemben. Az ötödikesek több, mint a fele és a hatodikosok több, mint 40%-a esetében a beszédmegértési folyamatok felsőbb szintjei akadályozottan, zavartan működnek (vö. Gósy, 1994: 107; Vidákovich – Cs.Czachesz, 1999:64). E diákok fejlesztése fokozott figyelmet igényel, mivel általános az egyetértés a tárgykörben azzal, hogy a nem megfelelő szövegértés és következtetési teljesítmény szorgalommal és magolással átmenetileg ellensúlyozható, hosszú távon azonban e gyermekek hátrányukat nem tudják segítség nélkül leküzdeni. A felsőbb osztályokban a szövegértés elméletileg fejlődik a tanulás, az olvasás, a fogalmazási feladatok hatására, ez a „fejlődés" azonban minimális és súlyos esetekben olvasásértési nehézségek, tanulási problémák merülhetnek fel (vö. Gósy, 1995a:46-49; 2000:62).

Tanulmányom az életkori mutatók mennyiségi és minőségi összehasonlításán túl, az ellenőrző kérdésekre adott téves válaszok tartalomfüggetlen és tartalomközeli csoportokba való besorolásával és az értési, értelmezési stratégiák kielemzésével adatokat szolgáltat a fejlesztés irányára vonatkozóan is.

Függelék

GMP 12 (Szövegértés 10-16 éveseknek)

Varkocs György halála

Egykor ingovány, mocsár és nádas vette körül Székesfehérvárt, jól védelmezte a természet a várost minden támadás ellen. De nemcsak a természet, hanem Varkocs György várkapitány is védelmezte, és vele a jó dunántúli vitézek, akik éjjel-nappal erősítették a falakat, mert a törököt várták. Hiszen a törökre várni nem kellett: hívatlanul is eljött maga a nagy Szulejmán szultán és vele a tenger sok katona. Annyian voltak a törökök, hogy a szem belefáradt, amíg a vonulásukat nézte. Varkocs György erős esküvéssel megeskette a vitézeket meg a polgárokat is, hogy a várost élve- halva megvédelmezik.

Felhúzatta a szultán az ágyúkat, lövetni kezdte a falakat. Amikor az ágyúk elhallgattak, rohamra indult a török sereg. Már alig győzték a magyar vitézek, de ekkor a polgárok is fegyvert ragadtak és melléjük álltak. Szeptember első napján nagy köd szállt le, mintha a természet is a törököt kedvelné, és a nagy ködben negyvenezer török közelítette meg a falakat. Két rohamot is visszavertek a hős védők, de a harmadik elől visszavonultak a belvárosba. A kaput nagy hirtelen bezárták, a felvonóhidat felhúzták, úgy folytatták a csatát. Csakhogy a gyors visszavonulás nagy veszedelmet okozott: a legbátrabb vitézek Varkocs György vezetésével még harcban álltak a törökkel és a kapun kívül maradtak. Ott is haltak meg a várkapu előtt mind egy szálig.

A várbeli vitézek megtartották esküjüket, tovább harcoltak a török ellen. De a polgárok meggondolták magukat. Addig gondolkoztak, míg követet küldtek a török szultánhoz, és felkínálták a vár megadását. Hiába tiltakoztak a vitézek, hiába emlegették Varkocs György példáját; a polgárok feladták a várost. A szultántól meg is kapták méltó jutalmukat: Szulejmán az őrséget bántatlanul elengedte, de a polgárokat lefejeztette.

Kérdések és az elvárt válaszok 10-13 évesektől:

1. Hogyan védelmezte a természet Székesfehérvárt? (ingovány vagy mocsár, vagy nádas vette körül). A három szó bármelyike jó válasz.
2. Ki védelmezte a várat? (Varkocs György vagy a dunántúli vitézek). Bármelyik jó válasz. Tizenkét éves korig a vitézek is elfogadható.
3. Ki érkezett hívatlanul? (a törökök)
4. Mire eskette meg Varkocs György az embereket? (hogy halálukig védelmezik a várat)
5. Miért tudta negyvenezer török megközelíteni a falakat? (mert köd volt)
6. Miért haltak meg a legjobb vitézek? (felhúzták a felvonóhidat vagy bezárták a kaput, vagy ők kint maradtak). Bármelyik jó válasz.
7. Mi volt a polgárok döntése? (feladják a várat)
8. Kit küldtek a polgárok a török szultánhoz? (követet)
9. Miért tiltakoztak a vitézek a vár feladása ellen? (Varkocs Györgynek tett esküjük miatt vagy hazafiságból). Bármelyik jó válasz.
10. Miért büntette meg a szultán a polgárokat? (megszegték az esküjüket vagy elárulták a várat, vagy feladták a szabadságukat).

Irodalom

Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 1999/2: 3-15.

Gósy Mária (1994): A mondatértés és a szövegértés összefüggései. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. MTA, Bp.,. 94-120.

Gósy Mária (1995a): *A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája*. BGGYTF, Bp.

Gósy Mária (1995b): *GMP Diagnosztika*. Nikol, Bp.

Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 120/2: 169-178.

Gósy Mária (1997): A mondatértés és a szövegértés összefüggései. *Magyar Nyelv*, XCIII.évf. 4. 414-425.

Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Bp.

Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol, Bp.

Schneider Júlia – Simon Ferenc (1996): Iskolai kudarcok beszédpercepciós hátteréről. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol, Bp. 143-162.

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 1999/6-7: 59-68.

SZÉPE JUDIT
MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

Szekvenciaszervezési stratégiák a hangsorépítés devianciái mögött: fonotaktikai sajátosságok a nyelvbotlás jelenségeiben

Legkésőbb Jakobson (főleg 1941) hipotézise óta tudjuk, hogy a nyelv működésfolyamatai a leglátványosabban „tévesztésekben" érhetők tetten. Tévesztések, vagyis olyan nyelvi alakulatok, amelyek eltérnek a nyelvi rendszer működése alapján jósolható formációktól, úgy jönnek létre, hogy a nyelvi rendszer működése során, az egyén aktuális nyelvhasználatában, a rendszeralkalmazásban műveleti hibák lépnek fel. A tévesztések jelen vannak a köznapi beszédben, a patologikus nyelvhasználatban, forrásai lehetnek a nyelvi humornak, továbbá indítópontjai vagy indikátorai bizonyos történeti változásoknak, illetőleg a nyelvelsajátítás egyes szakaszainak. A hibás formációk a grammatika különféle elemzési szintjein, illetőleg dimenzióiban értelmezhetők.

Ez az előadás a tévesztésekben, a nyelvbotlásokban működő fonológiai sajátosságok közül fog bemutatni egyet: a deviáns alakok szótagszerveződését. Az elemzések végső célja, hogy független evidenciákként szolgáljanak a szótag egyes szerkezeti összetevőinek, illetőleg a közöttük működő rendezési szabályok hatóerejének bizonyításához. A szótag nagyságrendben értelmezhető adatok elemzéséhez a Törkenczy (1994) által alkalmazott kategóriákat és szabályleírásokat vettem alapul.

A beszéd természetes közlésegysége a szekvencia, amely lehet szóalak vagy valamilyen összetettségű frázis: igen ritka, hogy a tévesztések átlépnék az aktuális szekvencia határát. A tévesztések eredményei (1) a különféle szintű szerkezeti harmóniák, (2) az összetevők sorrendjének cseréi, (3) a tagolási határok kiemelése, illetőleg (4) a szabályok hatókörének kiterjesztése, a túlgeneralizáció.

Szerkezeti harmónia akkor jön létre, ha a téves művelet egy olyan komponenst (jegyet, szegmentumot, morfémát, szintaktikai vagy szemantikai szerkezetet), amely a szekvenciában legalább egy pozícióban már hatékonyan mozgósítva volt, elhelyez egy olyan pozícióban is, amelyre a rendszerszabály azt nem írja elő, s ahonnan törli a szabály által előírt komponenst. Erre látunk példákat az (1a–c)-ben. A struktúraátrendezés egyik fő forrása a tévesztésekben az elemeknek egymás pozíciójában való megjelenése (2a–d). A rendszerszabályok által elő nem írt tagolási határ bevezetése, illetőleg a meglévő kiemelése úgy rendezi át a közleményt, hogy annak ritmus- és redundanciaviszonyai növeljék a szekvencia morfémaszerkezeti vagy fonotaktikai tagoltságát. A határbeiktatás, illetőleg -kiemelés stratégiája különösen szembetűnő. Jelenségei nemcsak az beszéd mindennapi (3a) és patologikus (3b) tévesztéseiben figyelhetők meg, hanem nyelvtörténeti (3c) és gyermeknyelvi (3d) adatokban is. A szabályok hatókörének kiterjesztésére, a túlgeneralizációra példa a hangrendi illeszkedés hatókörének a normál működési környezetén túlra való kiterjesztése (4a–e).

(1) (a)	*cseleg családi fészek*	'meleg családi fészek'
(b)	*akut akcéma*	'akut ekcéma'
(c)	*példára az, hogy az órára*	'például az, hogy az órára'
(2) (a)	*tok jő*	'tök jó'
(b)	*egy borsó korsodi*	'egy korsó borsodi'
(c)	*a címünknek a cikke*	'a cikkünknek a címe'
(d)	*rábírni se nézel*	'rá se bírsz nézni'
(3) (a)	*hab#darál*	'harapdál'
(b)	*nagvont#jól*[i]	'nagyon jól'
(c)	*fene#rossz#pora*[ii]	'peronoszpóra'
(d)	*vim#lajos*[iii]	'villamos'
(4) (a)	*Szilvit hívjétek föl*	'Szilvit hívjátok fel'
(b)	*fáradtok voltunk*	'fáradtak voltunk'
(c)	*írne ilyet*	'írna ilyet'
(d)	*a lehulló felevelek*	'a lehulló falevelek'
(e)	*rössz ötlet*	'rossz ötlet'

A következőkben az imént felsorolt tévesztési stratégiáknak a szótag szintjén való működését szeretném bemutatni. A vizsgált adatok mintegy nyolcszáz, spontán beszédbeli nyelvbotlást tartalmazó korpuszból származnak. Az összes adat kb. 20%-a tartalmaz a szótag szintjén (is) értelmezhető műveletet, amelyek az alábbi típusok között oszlanak meg: (1) a szótag szerkezeti elemei közötti sorrendcserék; (2) szótagok, illetve mássalhangzó-kapcsolatok harmonizálása; (3) szótagillesztési szabályok túlgeneralizációja; (4) tagolási műveletek.

A szótag szerkezeti elemei közötti sorrendcserék

A magyar szótag fő szerkezeti egységei a mássalhangzóval kitöltött vagy ki nem töltött szótagkezdet (onset) és a rím, amely tartalmazza a szótagalkotó magánhangzót (nukleust) és a szótagzáró mássalhangzóval kitöltött vagy ki nem töltött szótagzárlatot (kódát). A szótagstruktúra különféle átrendező műveletei mindenekelőtt a mássalhangzóval kitölthető pozíciók között működnek szótagon belül és szomszédos szótagok között.

Vegyük az (5)-ös példát, s figyeljük meg, hogyan lesz *a veszély leselkedik* frázisból *veszély lelkesedik* nyelvbotlás.

(5)	*lelkesedik*	'leselkedik'
	leselkedik	
	– kódacsere: üres kóda [l]-kódával:	
	le[l]$*se*[ ]$*kedik*	
	– onsetcsere: [S]-onset [k]-onsettel:	
	lel$[k]*e*$[S]*edik*	

A normatív alakot a következő szótagok alkotják: leselkedik. Az átrendező művelet az első lépésben egymás helyére pozicionálja az első szótag üres kódáját és a második szótag *l*-lel kitöltött kódáját. Így létrejön a *le*[l]$*se*[ ]$*kedik* formáció. A második lépésben pedig a második és a harmadik szótag onsetjének tartalmát cseréli fel: ezzel a *s* és a *k* egymás helyén jelenik meg, és kialakul a *lel*$[k]*e*$[s]*edik* formáció. Az átpozicionáló művelet oka feltehetően az eredeti szóalak hátrányos ritmikai szerkezete (1. szótag: zárt, kétmorás, 2. szótag: nyílt, egymorás), amely az átrendeződéssel előnyösebbé válik. Megváltozik a szóalak első és második szótagjának súlyeloszlása: az első szótag zárt, kétmorás, míg a második szótag nyílt, egymorás lesz. Így az átrendeződés optimalizálja a szótagritmust. (További példák az onsetcserére a (6a–e) példasorban találhatók.)

(6) (a)	*garasztás*	'ragasztás'
(b)	*horonálni*	'honorálni'
(c)	*bekaranyodni*	'bekanyarodni'
(d)	*fezejet*	'fejezet'
(e)	*künölös*	'különös'

Harmonizációs műveletek

A szóalakban végbemenő és a szótag nagyságrendjében értelmezhető szerkezetismétlő műveletek vagy két, eltérő szótag onsetje között, vagy két, eltérő szótag kódája között mennek végbe. A két eltérő szótag vagy két szomszédos szótag, vagy két azonos ritmikai pozíciójú vagy morfológiai státusú szótag. Működésük feltétele az, hogy a két érintett összetevő közül az egyikben legyen olyan üres pozíció, amelyikben a másik összetevő tartalma megismételhető. A (7a)-ban az igekötő utáni első szótag kódája megismétlődik a harmadik szótag üres kódájában. Az *é→e* nukleusváltás pedig egyúttal biztosítja a szóalak moratartását. Különösen érdekes a (7b), ahol a zárhang+*r* elágazó onset ismétlődik. Ez az adat azt is bizonyítja, hogy a *s* nem az onsetbe, hanem a szótagelőbe tartozik, hiszen a harmóniaművelet figyelmen kívül hagyja (nem *spro*... lett a tévesztéses formáció). (További példák a harmonizációs műveletek működésére a (8a–g) példasorban olvashatók.)

(7) (a)	*elhessentessemmel*	'elhessentésemmel'
(b)	*jött a másik utcalány stricije és szétverte a pro... pofáját*	'pofáját'
(8) (a)	*szerencségtlenséget*	'szerecsétlenséget'
(b)	*a kárfelmértésnél döntenek*	'a kárfelmérésnél döntenek'
(c)	*földhivaltalba*	'földhivatalba'
(d)	*csindáltam [...] krumplit*	'csináltam'
(e)	*insztenzíven*	'intenzíven'
(f)	*kanadadi*	'kanadai'
(g)	*kolalíció*	'koalíció'

Szótagillesztési szabályok túlgeneralizációja

A legfőbb szótagillesztési szabály a szonoritási (hangzósági vagy zengősségi) sorbarendezés:[iv] (i) szótaghatár által tagolt mássalhangzó-kapcsolat esetében hátrányos, ha a kapcsolat két tagja azonos szonoritású. Ezen belül pedig (ii) hátrányos, ha első tagja nem nagyobb szonoritású, mint a második tagja. Ez a szabály nem terjed ki a szó-, illetőleg morfémahatáron lévő kapcsolatokra, továbbá az intervokális hosszú mássalhangzókra, amennyiben fonológiai reprezentációjukban kételemű kapcsolatoknak (geminátáknak) tekintjük őket. A túlgeneralizált szabály ezeken az egységeken is működik.

A fonológiai reprezentációjukban geminátáknak tekintett intervokális hosszú mássalhangzók elemei azonos szonoritásúak. A tévesztések alapján úgy tűnik, hogy az (i) szabály erősebb, mint a (ii). A korpusz adataiban a túlgeneralizáció ugyanis rendre megszünteti a hosszú mássalhangzók szonoritási egyneműségét azzal, hogy egyik elemüket megváltoztatja (9a–i), de teljesen esetleges, hogy a létrejött mássalhangzó-kapcsolat két eleme közül az első vagy a második rendelkezik nagyobb szonoritással. Érdekes megfigyelni, hogy a megváltoztatott elem mindig a kapcsolat első eleme. A jelenség párhuzamba állítható a gyors-, lezserbeszédnek azzal a szabályával, hogy ha egy kételemű mássalhangzó-kapcsolatból hosszú mássalhangzó lesz, akkor mindig az első elem hasonul a másodikhoz. Ugyanakkor a – környezet nélküli – (9c) kivételével a példasor minden tagjánál kimutatható, hogy a hosszú mássalhangzó bontása további struktúrarendezésre vezethető vissza. Olyanokra, mint a szóalakok első szótagjának kódaharmóniája (9a, c), a szomszédos szótagok onsetjének harmóniája (9b, f), illetőleg a szomszédos tövek kódaharmóniája (9g–i).

(9) (a)	*fél kentőtől nem inditanak*	'fél kettőtől nem indítanak'	|nt|>|tt|
(b)	*hallosztad azt a borzalmat*	'hallottad azt a borzalmat?'	|st|>|tt|
(c)	*könyvem*	'könnyem'	|ny|>|ɲ:|
(d)	*garmatika*	'grammatika'	|rm|>|m:|
(e)	*kétségbe lesnél-e esve*	'lennél-e'	|Sn|<|n:|
(f)	*hogy estek túl rajta*	'essek'	|St|>|S:|
(g)	*rá lehetne vetni arra Horthyt*	'venni'	|tn|<|n:|
(h)	*nagyon sok lekszi van*	'Lesszi'	|ks|<|s:|
(i)	*képes lesz teszni*	'tenni'	|sn|<|n:|

A szonoritási hierarchia szabályának túlgeneralizálása a mássalhangzó-kapcsolatok egy másik tartományban is végbemegy: az olyan szótaghatárokon, amelyek morféma-, illetőleg szóhatárral esnek egybe. A működési elv itt is hasonló. „Növeld a kapcsolat elemei között lévő szonoritási különbséget, függetlenül sorrendjüktől." (10) adatai közül (10a, k) még az antilabiális szabályt is kiterjeszti. (10) számos túlgeneralizációs adata ugyancsak visszavezethető további struktúrarendezésre. Például első szótagi kódaharmóniát mutat a tövekben (10e, h), szomszédos onsetharmóniát pedig (10f, g).

(10) (a)	*kakaskort*	'kakasport'	|Sk|>|Sp|
(b)	*szétmont*	'szétbont'	|tm|>|tb|
(c)	*a te tantékeden tartom*	'tanszékeden'	|nt|>|ns|
(d)	*késmenge*	'késpenge'	|Sm|=|Sp|
(e)	*eltöprő többség*	'elsöprő'	|lt|>|ls|
(f)	*nagyon haszlos lesz*	'hasznos'	|sl|>|sn|
(g)	*becslérlő*	'becsmérlő'	|tSl|>|tSm|
(h)	*akkor venné érte*	'észre'	|rt|>|sr|
(i)	*küldött Titánnak jó, finom porcogókat, hű, de bordog volt*	'boldog'	|rd|>|ld|
(j)	*nem bír fermerülni*	'felmerülni'	|rm|>|lm|
(k)	*kitúrja maga alól a kerek tárnát.*	'párnát'	|kt|>|kp|
(l)	*puha talmak simogatásával*	'talpak'	|lm|<|lp|
(m)	*nem birdë mënni*	'birna'	|rd|>|rn|
(n)	*próbáljuk a pszichológiai realitásokat visszatül... visszatülközni*	'visszatükrözni	|lk|>|kr|

Tagolási műveletek

A nyelvbotlások tagolási határokat bevezető, illetőleg kiemelő műveletei (i) a szóalak morfémaszerkezetét teszik világosan tagoltabbá, továbbá (ii) optimalizálják a szótagsúly-eloszlást. (A magyarban a főhangsúlyos első szótag mellett potenciálisan hangsúlyos szótagok a szóalak páratlan szótagjai. A kétoldalon zárt, nehéz [= kétmorás] szótagok alkalmasabbak nagyobb nyomaték viselésére, mint a nyílt, könnyű [= egymorás] szótagok, ennek megfelelően optimális súlyeloszlás akkor jön létre, ha a páratlan szótagok nehezek, a párosak pedig könnyűek, vö. Szende 1995: 70.) (11a)-ban a morfémahatár beiktatása egyben (túlgeneralizáltan, hiszen szóhatáron) optimalizálja a szótaghatár szonoritási sorrendjét. Figyeljük meg, hogy eltérően az *fr* kapcsolattól, az *rf* kapcsolatban a korábbi elem hangzósabb, mint a későbbi. (11b)-ben az első és második szótagi kódák cseréje (kitöltetlen kóda *h*-kódával) morfémahatárt hoz létre az első szótag után: *ha*[b]#*ra*[ ]$*dál*. A második és harmadik szótagok onsetjének cseréje pedig újabb morfémához vezet: *hab*#[d]*a*$[r]*ál*. A teljes szóalakban pedig az iménti műveletek optimalizálták a szótagsúly-eloszlást. A kiinduló hátrányos ritmus (1. szótag: nyílt, egymorás, 2. szótag: zárt, kétmorás) a szótagsúly-eloszlás megfordításával előnyössé vált.

(11) (a)	*párfány*	'páfrány'	|rf|>|fr|
(b)	ha[b]*darál*	'harapdál'	
		ha$*ra*[b]$*dál*	
		– kódacsere 1. szótagi üres kóda és 2. szótagi |b|-kóda között: *ha*[b]$*ra*[ ]$*dál*	
		– onsetcsere a 2. szótagi [r]-onset és 3. szótagi [d]-onset között: *ha*[b]$[d]*a*$*rál*	

Összefoglalva: a vizsgált nyelvbotlásos adatokban kimutatott műveletek is azt bizonyítják, hogy a szótag valóban létező komponense a nyelvi rendszer működésének. (Ez triviális, de a szaktudomány nem mindig tekintette annak.) A szótag nagyságrendjében értelmezhető tévesztések rendező műveletei tendenciaszerűen akkor menek végbe, ha a szóalak fonotaktikai struktúráját – akár szabályok túlgeneralizálásával – tovább lehet optimalizálni. A nyelvbotlások tanúsága mellett ezt a kutatás más, párhuzamos területei is igazolják.

Jegyzetek

[i] Szépe (2000: 154).
[ii] TESz (1976/III: 167).
[iii] Köszönöm Szende Tamásnak a személyes közlésben elhangzott adatot.
[iv] Azonos hangerővel ejtve a különböző beszédhangok nem egyformán hallhatók: minél tágabb a vokális traktus, annál akadálytalanabbul, tehát kevés energiaveszteséggel tud a levegő átáramlani, következésképp annél hangzósabb lesz a keletkező hang (Kassai 1994: 631).

Irodalom

Jakobson, Roman (1941): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala.

Kassai Ilona (1994): A fonetikai háttér. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia*, 273–392. Akadémiai Kiadó, Budapest

Szende Tamás (1995): A beszéd hangszerelése. *Linguistica*, Series A. Studia et dissertationes 13. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Szépe Judit (2000): *Fonémikus parafáziák magyar anyanyelvű afáziások közlésfolyamataiban*. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Intézetének Kiadványai 2. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba.

TESz (1976/III): Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára III. Ö–Zs.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Törkenczy Miklós (1994): A szótag. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 273–392.

AJTAY-HORVÁTH MAGDA
Nyíregyházi Főiskola

Tankönyvszövegek szövegpragmatikai megközelítésben

1. Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a 11–15 évesek számára írt tankönyvszövegek mint a tudományos-ismeretközlő szövegek sajátos típusai hogyan segítik avagy nehezítik a tanulást, az iskolások világképének kialakítását és árnyalását. Elemzéseim szövegpragmatikai alapozásúak, a szövegalkotás és befogadás kritikus momentumaira összpontosítanak.

A tankönyvszövegek mint speciális szövegtípusok akkor kerültek érdeklődésem körébe, amikor szülőként segítenem kellett gyermekeimnek egy-egy földrajz-, biológia- vagy történelemlecke megtanulásában. A leckeszövegek nehezen tanulhatóságát szövegpragmatikai jellegű problémákkal magyarázom. A szövegértés nehézségeire vonatkozó tapasztalataimat egy-egy szövegrészletre kidolgozott szövegértési és nyelvpszichológiai jellegű teszttel nem igazoltam, a saját gyermekeim esetében tapasztalt jelenségeket általánosként és tipikusként kezelem.

2.1. Közhelynek számít, hogy csupán valamilyen jelrendszerre lefordított tapasztalat válhat az emlékezet, így az emberi kultúra részévé. Az évezredek során, s különösképpen az utóbbi évtizedek információ robbanásával azonban olyan mennyiségű ismeretanyag halmozódott fel kultúránkban, amelynek átörökítése a következő nemzedékekre egyre kritikusabbá válik. Az emberi agy, a gyermeki befogadóképesség is gyakran képtelen sikeresen asszimilálni a szaktudományoknak azt az anyagát, amelyet az iskola intézményrendszerében a szaktantárgy közvetíteni szándékszik. Az egyes tudományterületen felhalmozott ismeretanyagból történő válogatás tehát nagy felelősséggel járó, szakmai körültekintést igénylő tevékenység. A tudományok átörökítésének hatékonysága azonban nemcsak a tartalom relevanciájától függ, hanem a tankönyvszövegek nyelvi, stiláris, szövegszerkesztési jellemzőitől is. Ideális esetben a tankönyvszöveg tanárnak, diáknak egyaránt modellértékű hivatkozási alap. A nyomtatott betű hitele és az iránta való tisztelet mélyen él az emberben, s főként a gyermekben, még akkor is, ha olykor ösztönösen a gyermek is érzi, hogy talán a könyvben sincs helyén mindig minden.

A jól felépített, az életkori sajátosságokat is figyelembe vevő szöveg nemcsak a hallgatói megértést vezérli, miközben szaktudományi információt közvetít hatékonyan, hanem a tudományos gondolkozás kialakítását is segíti. A tankönyvelméleti irodalom a tankönyv négy alapfunkcióját különbözteti meg, úgymint a közlési funkciót, a gyakorlati funkciót, az irányító és végül az ösztönző funkciót. A tankönyv tehát funkcionális könyv és szerepe szerint többrétű. A tanulás folyamatának fontos eszköze, amely a legszilárdabb szaktudományi ismereteket közvetíti, s e közvetítés során alapja és meghatározója a nyelv. A tankönyv gondolkodásmódot alakít, szemléltet és számos

ember számára a tankönyv marad az egyetlen típusú könyvélmény. „Minden egyes tankönyv egy-egy kommunikációs fordulat, amely megújítja azt a módot, ahogy az ember a következő generációkra hagyományozza a felhalmozott tudását" (Zrinszky 1994, 12). A tankönyvet gyakran emlegetik „jelen idejű műfajként" (Závodszky 1986, 50), vagy „hátrányos helyzetű könyvként" (Takács Etel 1981, 815), de ugyanakkor a nemzeti kultúra szimbólumaként is.

2.2. A tudományos közléshelyzetet vizsgálva a tudományos szövegtípusokat az irodalmi nyelv nem művészi változatai közé sorolhatjuk, akárcsak a hivatalos stílust. Jellemzői a tudományos anyag logikus elrendezése, a normatív szóhasználat, a pontosságra, teljességre törekvő, tömör és egyértelmű közlő stílus. A tudományos stílusú szöveg általában mellőzi az emocionalitást, az adó–vevő viszonyát tekintve pedig monológ jellegű. Így a szövegalkotónak közvetlenül nem áll módjában ellenőrizni azt, hogy az olvasói valóban koherensnek érzik-e szövegét.

A tankönyvszövegeket azonban a tudományos szövegek egyik alfajtájaként értelmezhetjük, hiszen sajátos pragmatikai, kontextuális és kognitív jellegű szempontok fokozott figyelembevételével jönnek létre, s lényegük az, hogy – miközben eleget kell tenniük a tudományos stílus igényeinek – összhangban kell lenniük a gyermek világképével és adott esetben egy teljesen új tudás keretet kell kialakítaniuk. A tankönyveket szemügyre véve azt kell megállapítanunk, hogy e kétirányú elvárásnak való megfelelés sok esetben a szövegek legkritikusabb pontja, amelyben gyakran nem valósul meg a szövegalkotó és befogadó együttműködése. E harmónia hiánya azzal magyarázható, hogy a szöveg alkotója nincs tisztában a 11–14 éveseknek a világra és a szűkebb tudománytárgyra vonatkozó ismereteivel, azaz nem ismer egy sor a pragmatikai kontextus körébe sorolható kognitív, pszichikai tényezőt, ami elengedhetetlen lenne a hatékony szövegalkotáshoz. Nem véletlen, hogy éppen ez a korosztály a legkritikusabb, hiszen a gyermekekben ekkor még nem alakult ki a tárgy jellemző szaknyelve, így a tanár illetve a tankönyv és a diák nyelvhasználata még nagymértékben eltér egymástól. Később, a gimnáziumi szinten ez a különbség fokozatosan csökken, így a tanulás is egyre könnyebbé válik.

A fentebbi probléma egyik alapvető megnyilvánulási formája az, hogy egy-egy lecke szövege túlságosan nagy mennyiségű információt tartalmaz. Ilyen tekintetben relevánsnak érzem azokat a táblázatokat, melyek egy-egy lecke végén összegzik az új fogalmakat és neveket. Az általános iskolák 5. osztálya számára, 11 éves gyerekeknek írt történelemkönyv (írta Bánhegyi Ferenc, Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2000; lektorálta egy tanszékvezető egyetemi docens, egy megbízott tanszékvezető, egy egyetemi docens, szakmailag bírálta egy régész-történész iskolaigazgató) *Egyiptom* című fejezete után a következő szójegyzéket olvashatjuk:

Fogalmak:

Kemet, deseret, zsilip, víztározó, saduf, gát, papirus, faluközösség, nomosz, fáráó, vezír, hieroglifa, piramis, masztaba, szfinx, monoteista, balzsamozás, múmia, Halottak könyve, szkarabeusz, rosette-i kő, hieratikus, démotikus

Nevek:

Menesz, Ré, napisten, Tutanhamon, Dzsószer, Kheopsz, Khephrén, Mükerinosz, Ízisz, Ozirisz, Széth, Ámon, Ámon Ré, Su, Nut, Geb, Anubisz, Hórusz, IV. Amenhotep (Ehnaton), Aton, Carter, II. Ramszesz, Champollion, Memnon-kolosszusok

Földrajzi nevek:

Nílus, Alsó-Egyiptom, Felső-Egyiptom, Egyiptomi Birodalom, Szakkara, Gíza, Karnak, Királyok Völgye, Théba, Luxor, Abu Szimbel (41. p.)

A szóban forgó könyv minden leckéjét hasonló mennyiségű új szó és fogalom terheli, ami a kisdiákokban kétféle reakciót vált ki attól függően, hogy milyen jó memóriával és ambícióval rendelkeznek. A gyengébb tanulókat elkedvetleníti a szöveg, már az első olvasás után lemondanak arról, hogy tovább bíbelődjenek vele, hiszen még úgyis van legalább négy másik tárgy, amiből szintén fel kellene készülni a következő napra. A jótanuló–típus nem adja fel ilyen könnyen, többször elolvassa, jegyzetel, trükköket dolgoz ki arra nézve, hogy hogyan is lehetne minél gyorsabban memorizálni ezt a hatalmas szóáradatot. A leckénkénti 45 új szó, név, fogalom év végéig összesen 640-re duzzad, s ha nem csökken az ütem, akkor a 8. osztály végére már kétezer szóra rúg a szakszókincs, annyira, amennyivel már egy idegen nyelven is vidáman elboldogulhat az ember. Ez lenne az optimista változat. A derűlátásra okot nem adó változat a „sokat markolunk, keveset fogunk" bumeráng-effektusa, amelynek következményei beláthatatlanok.

2.3. A pragmatikai kontextus, pontosabban a befogadó elégtelen ismerete okozza a jelentésképzés nehézkességét az olvasóban. A megértés, mint ismeretes nem csupán nyelvismeret kérdése. Noha a nyelvismeret elengedhetetlenül szükséges feltétel, önmagában még nem elégséges a szöveg tartalmának a rekonstruálására. Így aztán számos fehér folt nehezíti a megértést, hiszen a szerző olyan háttérismeretekre apellál, olyan jelentéseket sugall vagy implikál szövegében, amelyek a kisdiák tudatából teljesen hiányoznak, azaz nem része „konvencionális világtudásuknak." A tankönyvszöveg akkor hatékony és informatív, ha a gyerek képes arra, hogy a már meg lévő kognitív modelljére építve gazdagítsa, tágítsa és árnyalja tudáskeretét. Ha tehát a fokozatosság, a gradáció elve nincs meg e folyamatban, akkor célját veszíti a kommunikáció. A gyermek képtelen implikált jelentéseket hozzárendelni bizonyos nyelvi kontextusokhoz, a szerzővel együttműködni a tartalom létrehozásában. Példaként a már idézett ötödikes történelemkönyvből álljon itt egy részlet:

Kína nagy vallásai

Kína ősi, népi eredetű vallása a taoizmus (Tao=út), amelynek középpontjában az ember és a természet harmonikus kapcsolata áll. A néphiedelem és a nagy kínai filozófus, Lao-ce tanain alapul ez a Kr. e. 6. században elterjedt vallás. A tanítás szerint az embernek nincs is önálló egyénisége, hanem csak a nagy egész, a világmindenség kis része ő. A cél a világtól való elszakadás, hogy az ember lelke átjuthasson a földi létből az "úton" a tao világába. Az igazi valós létet ez a világ nyújtja.

Kína másik ősi vallása a konfucionizmus, amelyet Kung Fu-ce (Konfuciusz) alapított. Lao-ce mellett ő az ókori Kína másik híres filozófusa. A Kr. e. 6. században létrehozott vallás alapja az erkölcs, a tudás és a politika harmóniája. Nézete szerint az államot csak úgy lehet rendben tartani, ha az ember összhangban él a természettel. Ez a zen, azaz az erény, a jóság és a humanitás harmóniája.

A harmadik jelentős vallás, a buddhizmus a Kr.u. két évszázad alatt, a Han-korszakban terjedt el Kínában.

A három vallás mindegyike él a mai Kínában is, sőt, ezeket összekapcsolják olyan gyakorlati dolgok, mint a sport. Gondoljunk a jól ismert „kung-fu" tartalmára, vagy a Saolin-templom szerzeteseire.

Kína vallását tanulva szólni kell az ***univerzizmus*** *fogalmáról. Ez magában foglalja mindhárom nagy vallás (taoizmus, konfucionizmus, buddhizmus) alapelemeit.* (46.p.)

A fentebbi szöveg szinte valamennyi szava magyarázatra szorulna. Mi a vallás, mi a filozófia, mi a néphiedelem, miért cél a világtól való elszakadás, mi az erkölcs, mi a harmónia, miben áll a természet és ember összhangja, mi az erény, mi a jóság, mi a humanitás? Ki lehet az a Han, hogy még az ő nevét is meg kell jegyeznie az ötödikesnek, hogyan függ össze a vallás a sporttal? De vajon mit csinálhattak a Saolin-templom szerzetesei? Mi az, hogy univerzizmus, mert ugye az ötödikesnek még az universitas sem adhat ilyen értelemben fogódzót. Nemigen tud mit kezdeni egy 11 éves gyerek a fentebbi fejezettel, hiszen a szavak nagy része csak a szakemberekben idéz fel tudattartalmat. Az ideális tankönyvírót nagyfokú önfegyelem és mértéktartás jellemzi, hiszen anyagválasztásában nem a mennyiség a lényeg, hanem az, hogy a kiválasztott anyag releváns-e és képes-e arra, hogy minél több kapcsolódási pontot teremtsen más anyagrészekkel, képes-e értelmes összefüggések létrehozására, ami tulajdonképpen egyenes arányban van a tudásanyag hasznosíthatóságával. A tankönyvnek mindig gondolkodásbéli továbblépést, azaz a szellem továbbképzését kell biztosítania.

2.4. A tankönyvszövegek sikerességét meghatározó másik két tényező az entrópia és a redundancia. Tesztekkel igazolt tény, hogy minél nagyobb egy szöveg hírértéke, annál nehezebben érthető. A redundancia tehát fontos segítője a megértésnek. Az entrópia és redundancia helyes aránya a tankönyvszövegek kritikus pontja lehet. Ha a szöveg entrópiája magas, akkor minden mondat új és lényeges információt tartalmaz, a szövegben semmi nem hagyható figyelmen kívül a tanulás alkalmával sem. Ilyenkor szinte szó szerint kell megtanulni a szöveget, hiszen bármely elem kihagyása logikátlanságot eredményez. A természettudományos tárgyak tankönyvszövegei számos példát szolgáltatnak ilyen vonatkozásban:

Az éghajlatot kialakító tényezők: ***földrajzi szélesség, az óceánoktól való távolság és a domborzat.*** (Dr. Hajdu Lajos: *Földrajzi alapismeretek*, Tankönyv az 5. évfolyam számára. 35.p. E három tényező éghajlat befolyásoló hatását fejti ki a leckeszöveg további része, melynek összterjedelme mindössze huszonhat sor, amit két illusztráció egészít ki.

Németország után Lengyelország Közép-Európa második legnépesebb és legnagyobb területű állama.

Lengyelország összekötő kapocs Nyugat- és Kelet-Európa között. Sem nyugaton, sem Keleten nincsenek jól védhető, természetes határai, ezért a történelem folyamán az ország határai többször is változtak (Tamasics Katalin: *Európa földrajza 13 évesek számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 96.p.).

Általában a diákok jobban kedvelik az ilyenfajta tömör, világos, szófukar megfogalmazásokat, mint a hosszú magyarázatokba bonyolódó, bő leírásokat tartalmazó szövegeket. A rövid, pergő mondatok hasonlítanak a számítógép tömör

parancsszavaihoz és utasító mondataihoz, illeszkednek a hosszas beszélgetésekről, olvasgatásokról elszokott generáció életritmusához.

A túlzottan redundáns szövegek viszont unalmasakká válhatnak, nehezíthetik a lényeg kiszűrését. Ezeket a szövegrészleteket a gyerekek hajlamosak csupán egyszer elolvasni, és tanulás alkalmával átugrani.

2.5. Jóllehet az egyes tankönyvrészletek címei elsősorban szövegszemantikai problémák, hiszen az azonosítást, a figyelemfelkeltést és a szöveg globális kohézióját biztosítják, mégis szövegpragmatikai szempontból is fontosak. Minél szellemesebb egy-egy alegység címe, annál hatékonyabban szolgálja a könnyebb tanulást. Sikeresnek találom Tamasics Katalin *Európa földrajza* című 13 éveseknek szóló könyvében követett címadási eljárását. A szerző, ahol teheti, az ország egy-egy megkülönböztető jegyét is megjelöli a címben. Ha mást nem is, legalább ennyit illik egy életre megjegyezni:

A kétnyelvű ország: Belgium (52), Európa legnagyobb szigetcsoportja: a Brit-szigetek (41), A szántóföldek országa: Dánia (36), Északi rokonaink földje: Finnország (35), Észak gazdasági nagyhatalma: Svédország (33).

Másutt a cím figyelemfelkeltő szerepe fontos:

Égbe nyúló hegycsúcsok születése (14), Az „Egyesült Európai Államok" álma és az eurorégiók (25)

Hasonlóképpen egy-egy fontos információt tartalmaznak a következő kétmondatos címek:

Kútkeresés a válságból. Jobbratolódás. (65), A politikai viszonyok éleződése. Statárium (66).

Útban egy új világháború felé. Változások a világpolitikában a 30-as évek második felében (79), A leendő világháború főpróbája: Spanyolország (81). (Dr. Helméczy Mátyás *Történelemkönyv a 8. osztályosok számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 1999.)

2.6. A napjainkban forgalomban lévő tankönyvek vizuális megjelenítése magas színvonalú, mintha ezzel próbálnák ellensúlyozni a tömény információáradatot. Sokfajta betűnagyságot és betűtípust alkalmaznak a lényeget kiemelő, megkülönböztető szereppel. Több tankönyvben csillaggal, háromszöggel, négyszöggel, körrel, színkóddal, olykor piktogrammokkal különböztetik meg az egyes szövegrészleteket. A könyvek elején külön jelmagyarázat segít eligazodni a szerkesztő által alkalmazott jelek rengetegében. A Dr. Helméczy Mátyás által írt nyolcadikos történelemkönyvben például a jobb hasábban található egy vagy két karikával jelölt szövegrész nem képezi a törzsanyag részét, szemben a balhasábbal, ahol a törzsanyag található.

Képes illusztrációkban is gazdagok a könyvek, gyakran a szöveg a képen látható jelenségeket magyarázza, s az illusztrált példából általánosít. A képi kommunikátumok tehát funkcionális módon épülnek be a verbális szövegekbe, szerves egységet alkotva.

3. Összegezésképpen elmondhatjuk, hogy a jó tankönyvszöveg oktatáspolitikai kérdés, s jó, ha a tankönyvíró állandóan tudatában van annak, hogy a nyelv végtére is arra való hogy összekössön, s nem arra hogy elválasszon embereket egymástól.

Tankönyveink zömmel nemcsak tartalmukat, de nyelvi, formai megformáltságukat tekintve is magas színvonalúak. Akadnak azonban olyan tankönyvek, vagy

tankönyvrészletek is, melyek azt bizonyítják, hogy e szövegek szerzői nincsenek mindig tudatában olvasóik háttérismeretével, kognitív, pszichikai életkori jellemzőivel, s éppen ezért nem sikerül olyan szöveget alkotniuk, amelyek hatékonyan közvetítik a szaktudományos ismereteket.

Irodalom

Kabán Annamária (1993): *A magyar tudományos stílus a kezdetektől a felvilágosodás koráig.* Szemiotikai, nyelvészeti megközelítés. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.

Karlovitz János (1981): Tankönyvkritika – ami van és ami hiányzik, In: *Pedagógiai Szemle*, 9, 838–846.

Karlovitz János (szerk.) (1986): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó

Karlovitz János (1992): A tankönyvelméletről. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 36–39.

Karlovitz János (1999): Taneszközpiac. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 75–87.

Hoffy Pál (1996): Könyv, tankönyv, könyvszakma, In: *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 37–41.

Pók Lajos (1980): A tudományos és az ismeretterjesztő irodalom nyelvéről. *Magyar nyelvőr*. 2: 129–135.

Szebenyi Péter (1992): Tankönyvválasztás-tankönyvjóváhagyás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*, Budapest, Osiris.

Takács Etel (1981): Milyen könyv a tankönyv? *Pedagógia Szemle*, 9, 813–817.

Tolcsvai Nagy Gábor (1980): Az első osztályos gimnáziumi irodalomkönyv nyelvszemléletéről, *Magyar Nyelvőr*, 4: 477–481.

Victor András (1981): A tankönyv szerepe a műveltség elosztásában. In: *Pedagógiai Szemle*, 9: 817–822.

Závodszky Géza (1986): Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In: *Tankönyvelméleti tanulmányok* (szerk: Karlovitz János). Budapest, Tankönyvkiadó.

Zrinszky László (1994): A pedagógiai kommunikáció elméletéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 5: 5–13.

BARTHA MAGDOLNA
Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

Az olvasói elvárás és a szöveg közötti konvergencia/divergencia

Előadásomban a címben megjelölt témát empirikus vizsgálat alapján, egy adott recenzió-szöveg beszédcselekmény struktúrájának a feltárása révén, és annak korábbi elemzéseim eredményével való összevetéssel kívánom bemutatni.

Az elemzett szöveg Szerebrennyikov 1973-ban megjelent könyvének (Serébrennikow 1973) Hans J. Vermeer által írt recenziója (Vermeer 1974), amit elsősorban a szövegbefogadó (olvasó) elvárásainak szempontjából vizsgálok. A szövegalkotó (recenzens) szándékaival kapcsolatban csak tentatív következtetések vonhatók le.

A kérdéssel – elméleti szinten –, konstruktivista szövegfelfogási talajon foglalkozik Wolfdietrich Hartung *Text und Perspektive* című cikkében (Hartung 1997), amelyben a szövegalkotó és a szöveg befogadó „perspektíváiról"/elvárásairól beszél. Véleménye szerint a szöveg befogadóját különböző perspektívák/elvárások irányítják, és ezeket a befogadó csak részben tudja szabadon kiválasztani. A szabad választáskor a befogadó a perspektívákat bizonyos értelemben saját kívánságainak megfelelően alakíthatja ki. Van azonban ugyanakkor egy másik lehetőség is, amikor a befogadó a megszokott, „jól bevált" perspektívánál, vagy például kényelmi szempontból bizonyos preferált perspektívánál marad, ami adott esetben azt is eredményezheti, hogy bizonyos szövegeket nem fogad el számára releváns szövegnek, ezek befogadásáról tehát eleve le is mond (uo. 14–15).

Egy azonban kétségtelen: a perspektívák/elvárások jelentős szerepet játszanak abban, hogy a befogadó egy-egy szöveget, legyen az beszélt nyelvi vagy írott szöveg, miként fogad be. A befogadás függ a közvetlen környezettől, a világban elfoglalt helyünktől, a befogadás helyétől, időpontjától, vagy pedig a kommunikáció vagy interakció során éppen domináló, a többi résztvevő körében tapasztalt jó közérzetünktől.

Az egyes egyének adott kommunikációs szituációt egy-egy társadalmi csoporthoz való hovatartozásuk szempontjából élik meg, hogy milyen mértékben érzik saját valós szerepükben elkötelezettnek magukat a kommunikációban résztvevő többi szereplővel szemben. És miután két egyén a különböző világokban soha sem foglal el azonos helyet, mihelyt közöttük interakcióra kerül sor, szükségszerűen konfrontálódnak a perspektívák divergenciájával, amelyet azután valamilyen módon fel kell dolgozniuk. A feldolgozásban többek között segíthetnek bizonyos kognitív gondolkodási minták. Ekkor – Hartung szerint – a befogadó feladata az, hogy a szövegbe „becsomagolt" információk közül minél többet „kicsomagoljon" (uo. 16). Ilyen fajta feldolgozásról azonban csak akkor beszélhetünk, ha a szöveget csupán csak jelentéshordozó tároló eszköznek tekintjük, és lemondunk arról, hogy a szavak jelentésén túl további értelmet, többletjelentést keressünk benne. A többletjelentést a hagyományos rendszernyelvészet nem tekinti vizsgálódása tárgyának.

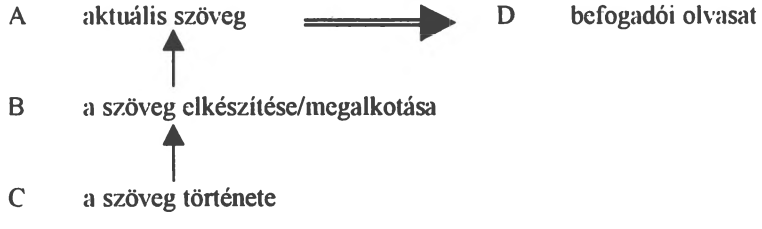
Ma már kétségtelenül tudjuk, hogy a szöveg több, mint információk egyszerű tára. A szöveg tükröz valamit az alkotójában végbemenő belső folyamatokból is: az, hogy mi

kerül egy szövegbe, természetesen függ alkotója intencióitól is. Ugyanakkor a szöveg megalkotója sem szabad teljesen, őt is bizonyos perspektivikus korlátozások irányítják.

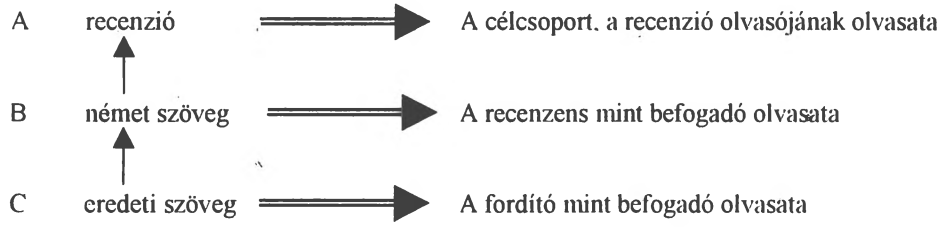
Ha a szöveghez tehát nemcsak kizárólag mint felszíni jelenséghez közelítünk, hanem azt kommunikatív–pragmatikai szempontból vizsgáljuk, akkor figyelembe kell vennünk azokat a nyelven kívüli tényezőket is, amelyek a szöveg keletkezését és befogadását döntően meghatározzák (Spillner 1994). A szöveg befogadásakor a befogadó és a szöveg között létrejön egy interakciós folyamat, a befogadó adott elvárással, adott szituációban találkozik a szöveggel, melynek üzenetét/tartalmát rekonstruálja. Ebben a rekonstrukciós folyamatban – a nyelvi dekódolás mellett – nagymértékben támaszkodik azokra a konvenciókra, amelyek egy-egy kommunikációs közösségen belül érvényesek. Szövegek vonatkozásában ezek többek között azt jelentik, hogy az olvasónak vannak ismeretei arról, hogy különböző szövegfajtákat hogyan kell létrehozni, milyen céllal, és hogy azok milyen funkciót töltenek be egy-egy közösségen belül. Természetesen a szöveg létrehozója is birtokában van ezeknek az ismereteknek. Optimális esetben a szövegalkotói és a szöveg befogadói elvárások „találkoznak", ekkor beszélhetünk konvergenciáról, ellenkező esetben pedig divergenciáról, aminek eredménye a szöveg meg nem értése vagy félreértése lehet. Mint ahogyan azt az előzőekben már említettem, egy bizonyos konkrét szöveg még ugyanahhoz a nyelvközösséghez tartozó befogadók esetében is más-más hatást válthat ki, a befogadás eredménye, a megértés, az interpretálás eltérő lehet.

A recenzió szerzője – Zillig szerint – „különleges" olvasó (Zillig 1982, 199), amennyiben az általa elkészített szöveggel potenciális, előre nem meghatározható olvasóit tájékoztatja egy adott műről, ugyanakkor azonban a recenzált műről véleményt is formál/hat, melyen keresztül a recenzió befogadóit befolyásol(hat)ja. A vizsgált recenzió esetében a potenciális olvasók köre leszűkíthető a nyelvészekre, nyelvészettel „hivatásosan" foglalkozókra, hiszen a szöveg nyelvészeti folyóiratban jelent meg, amelynek olvasói többnyire nem laikusok. A vizsgált szöveg ugyanakkor szakszövegnek is tekinthető, hiszen – Lothar Hoffmann szaknyelv definíciója értelmében (Hoffmann 1984: 53) – a szakemberek közötti kommunikációt szolgálja.

Harald Burger egy Budapesten tartott előadásában (Burger 2001) a tömegkommunikációs eszközökben megjelenő szövegeket elemezte. Ezeknél véleménye szerint több szövegszintet lehet megkülönböztetni, amit a következőképpen mutatott be:



Az általa felvázoltak a vizsgált recenzió-szövegre adaptálhatók. Miről is van szó? Adott egy orosz nyelvű szöveg, amit lefordítottak német nyelvre (fordító), a recenzens ezt a szöveget olvassa, és ennek alapján készíti el saját szövegét, a recenziót, amelynek olvasója az érdeklődő szakember. A vizsgált szöveg keletkezését tehát többszörös – egyéni – olvasat előzi meg, amit a következőképpen lehet ábrázolni:



Itt a szintek mellett tehát minden esetben megjelenik egy befogadó (fordító, recenzens, a recenzió tényleges olvasója), akik egymástól függetlenek, ugyanakkor mindegyikünknek meg van a maga perspektívája, olvasata.

Fontos nyelven kívüli körülmény még a könyv keletkezésének ideje is. A hetvenes évek elején még a hidegháború korszaka volt, a szovjet típusú marxista, szocialista ideológiát a nyugati országok elutasították. Ez a magatartás nem kímélte a társadalomtudományokat sem. A vizsgált recenzióban nem egy helyen explicit módon is megfogalmazódik ez a körülmény.

28–29. sor: *Wissenschaftssprache scheint fast von politischen grenzen abhängig.*
121–122. sor: *Die denk- und schreibweise marxistischer linguistik mitzuteilen, ist ein verdienst des buches.*

Egy korábbi tanulmányomban magyar és német nyelvű recenziók cselekvés központú elemzésével (Bartha 1999) foglalkoztam. Abban a Peter von Polenz (1985) által megkülönböztetett beszédcselekményeket és beszédcselekvéseket vizsgáltam, és a következő eredményre jutottam:

A recenzió szövegfajta jellegéből adódóan [...] *az ún. közlési beszédaktusok (Mitteilungsakte) dominálnak: szűkebb értelemben vett közlés, megállapítás, állítás* [...] *generalizálás, parafrázis. Elvétve ugyan, de vannak közvetlen, direkt kérdések* . [...] *és közvetett, indirekt kérdések is...*[...] (Bartha 1999: 61)

Jelen vizsgálódásomnál is hasonlóképpen jártam el, a vizsgált szövegben először feltártam a beszédcselekvéseket/beszédaktusokat, majd ezeket domináns beszédcselekményekhez rendeltem. Az ily módon feltárt beszédcselekmény-struktúra a szöveg tematikus struktúráját is tükrözi.

Az előző elemzésemben vizsgált három recenziónál a következő főbb beszédcselekmény struktúrákat állapítottam meg:

informálás
magyarázás
értékelés
ajánlás

Ezek közül az értékelés két esetben hiányzott.

Ezen a globális struktúrán belül az informálás beszédcselekmény tartalmi elemeit a következők képezték:

a könyv tartalma
keletkezési háttere
a kutatásban való helye
előzmények
a jövő kutatási feladatai.

Vermeer recenziójának globális beszédcselekmény szerkezete ettől merőben eltér. A recenzió 443 sor terjedelmű. Ebből 130 sor többnyire szószerinti, vagy részben szószerinti idézet. Német nyelvről lévén szó, szokatlan, hogy a nem szószerinti idézésben összesen csak két alkalommal fordul elő a konjunktív igemód.

Az informálás általam korábbi szövegeken feltárt tartalmi elemei teljes mértékben hiányoznak, kivéve természetesen a könyv tárgyát, amit a recenzens alaposan „kivesézˮ. Vermeer recenziója nemcsak szorosabb értelemben vett közlési beszédcselekvéseket tartalmaz, hanem olyan további beszédcselekvéseket is, mint

visszautasítás,
helyesbítés,
korrigálás,
megszorítás (Einschränkung)
retorikai kérdés,
értelmezés.

Megszorítás:

46–49. sor: *Nicht widersprüchlich ist die implizierte wortdefinition nur, wenn nicht eigenschaften, die nur dem wortzeichen eignen, aufgezählt, sondern eigenschaften, deren gesamtheit nur dem wortzeichen zukommen soll, genannt werden*

Meglepő a recenzió felépítése: Miután az elején röviden jelzi a kötet tartalmát, hosszas polemizáló elemzés következik 272 soron keresztül, amely nem mentes az iróniától sem. Már a recenzió legelején implicit negatív véleménnyel, bírálattal indít:

4–6. sor: *Es ist das recht des buches, seine eigenen voraustetzungen nicht zu hinterfragen. Ob das gedurft, gekonnt, gewollt hätte, ist belanglos. Wir müssen uns aber darum kümmern, um seine aussagen verstehen zu können.*

Ezt követi egy hosszú értelmező rész, amely egészen a 272. sorig tart. Ebben a könyv különböző részeiből kiragadott idézeteket interpretálja, vitatja, illetve következtetéseket von le. Ebben a részben tulajdonképpen az eredeti műben használt terminológiát „fordítjaˮ le a saját, illetve a német szakirodalomban használatos terminológiára. Ezt explicit módon be is jelenti:

15–16. sor: *hier eher der aufweis einer grundsätzlichen schwierigkeit bei seiner lektüre: Die terminologie bedarf der interpretation, der übersetzung.*

Ezután az alapfogalmakat kísérli meg definiálni, melyek Vermeer szerint a könyvben alig definiáltak, a könyv feltételezi, hogy ezek ismertek:

18–19. sor: *Es setzt voraus, daß man kennt, was beschrieben wird.*

Majd rövid latinul feltett kérdés formájában mondja ki implicit bírálatát:

19. sor: *Cui bono?*

Kinek használ?/Kinek jó? (Az olvasó magában válaszol a feltett kérdésre: Nyilvánvalóan senkinek). Olyan fogalmakat ragad ki, amely a filozófia több évszázados, vagy inkább évezredes tárgyát képezték: mi a realitás, mi az objektív realitás, visszatükröződés (Widerspiegelung), illetve a nyelvészetben mind a mai napig egységesen nem definiált szó, nyelvi jel, szófaj. A „Sinnidentität des Wortzeichens" összefüggésében 25 soron át szó szerint idéz a könyvből (50–75. sor), amelyet „Leseprobe"-nak szán (némi irónia, ugyanakkor a recenzióban mint szövegfajtában idegen – intertextuális – elem, és az eredeti szövegbe ágyazva szögletes zárójelekben vonja le következtetéseit, amelyeket egyben magyarázatnak is szán az olvasó felé:

60. sor: *Wortart also funktional definiert.*
65. sor: *Wortart formal definiert.*

De szögletes zárójelbe szúrja be lapidáris bírálatát is:

62–63. sor: *Derartige gemeinplätze sind 'häufig'.*

Ami még feltűnő, és recenzióban nem éppen elvárt, az olvasónak a recenzió különböző helyeire, korábbi passzázsaira való „vissza- illetve előre küldése."

83. sor: *zur terminologie s. oben das zitat von s. 112 f.*
95. sor: *66, dazu 348 – s. oben.*
208. sor: *s. unten zu rang und funktion – vgl. 277, 279.*

Ezek részben a recenzió szövegrészeire, részben a recenzióban az eredeti műből szó szerint idézett részekre vonatkoznak. A szövegbefogadást mindenképpen nehezítik, lassítják.

A 121. sorban felteszi a retorikai kérdést:

Kritisieren wir?

Eddig nagyrészt ez történt.

Az objektív valóság visszatükröződésének elméletét (objektív realitás – tudat – nyelv) bíráló részt megelőzi egy, a fikció, a dogma és a mítosz viszonyát taglaló szövegrész, amely azután a mítosznak (értsd: dogma, „marxista ideológia") a könyvre gyakorolt hatásának betudhatóan átvezet a könyvnek egy módszertani hiányosságára, melynek bírálatát is adja:

154. sor: *Aber ein viertes bewirkt der mythos, diesmal eine falle, in die der vorliegende Band mehrfach tappt, wenn ich recht sehe, einen methodologischen (!) widerspruch.*

157–159. sor: *Die falle: daß ein methodologisch mögliches modell – ob vernüntiges, entscheiden wir nicht – mit einer historischen realität gleichgesetzt wird.*

A mítosz Vermeer szerint akaratlanul politikaivá is válhat, amit a beszélt nyelvi rész bírálatánál állapít meg:

232. sor: *Manchmal wird der mythos (unfreiwillig) politisch:*

A recenzió egy helyen (a fogalom, az elnevezés (Benennung) – és a szó kapcsán) tesz említést a fordítóról, amikor a szó és a mondat viszonyának a könyvben történő leírását ábrázolja:

264–265. sor: *Methodologisch zu scheiden sind prozeß : resultat, und damit solte man sie auch terminologisch scheiden* [...] *Vielleicht ist dies eher an die übersetzer zu richten*

Az 545 oldalas, 9 fejezetből álló mű bemutatásának a 443 sorból csupán 167 sort szentel, amelyen belül a 2. és az 5. fejezetben leírtakat mintegy egy oldalas, saját maga által összeállított sematikus ábrázolással mutatja be. Ennek során – és más helyen is saját terminológiáját használja, vagy esetleg zárójeles értelmezéseket közöl. A jelelméletet sematikus ábrával szemlélteti, melyet saját terminológiáját felhasználva készít el (237. oldal), és ezt megint csak zárójeles megjegyzés formájában explicit módon le is írja:

290. sor: *Wir haben übrigens weitgehend unsere eigene terminologie verwendet.*

De ugyancsak így jár el egy korábbi helyen is, ahol a magyarázathoz saját, illetve a német nyelvészet terminusait használja, például a mondat egyértelműsége kérdésének a magyarázatakor:

205–207. sor: *Eindeutigkeit des satzes resultiert a u s d e m k o n t e x t (ko-text p l u s situation).*

Ami érdekes, hogy itt még a saját terminusát is magyarázza (kontext = ko-text + situation), feltehetően azért, mivel a kontext: kotext megkülönböztetés viszonylag új volt a 70-es évek elején, és korábban a kontext szót használták a szövegkörnyezetre, a kotext fogalma pedig csak a nyelvészetben bekövetkezett pragmatikus fordulattal honosodott meg.

Szintén saját felfogását fejti ki viszonylag részletesen a könyvben a 344. oldalon tett megállapítással kapcsolatban:

357–360. sor: *Gegen 344: Sprache sein keine form der kultur, würde ich anregen, vor semantisch/syntaktischer tiefenstruktur eine "kulturelle" vorzuschalten, die selegiert, welche situationsteile überhaupt zur verbalisierung gelangen, die also das überindividuell-vorgegebene umfaßt*

Az 5. fejezet (*Sprache und Denken*) ismertetése kapcsán a könyvben leírt modellt ismét sematikus ábrán mutatja be, ahol részben nemcsak, hogy ismét saját terminológiáját használja,

373–374. sor: *Wir verwenden teilweise wieder unsere eigene terminologie*

hanem saját ábráján belül további „idegen szövegekre", illetve az azokban használt terminusokra utal (Katharina Reiß, Umberto Eco: 239.oldal).

Az idegen szövegekre való utalás, vagy azok idézése, tehát a szűkebb és tágabb értelemben vett, intertextualizmusok megjelenése különböző formát ölt. A legszembetűnőbb, hogy értelmezései, magyarázatai során rendkívül sok, pontos bibliográfia adattal ellátott műre hívja fel a figyelmet, többnyire zárójelek között. Összesen 13 teljes bibliográfiai adattal ellátott művet említ (ez 25 sort jelent), mely a recenzió szövegfajtára általában nem jellemző.

Végezetül kívánalmakat fogalmaz meg (javaslat) arra vonatkozóan, hogy mit is kellene tenni a recenzált könyvvel (434–441. sor), mely javaslatot indirekt módon a szerzőknek szánja:

1. Straffung der theoretischen teile (auf 1/5) [....] Sytematisierung.) [....] komplettierung) [....] stärkerer einbezug höherer ränge) [....]. Terminologische präzisierung) [....] Erweiterung des (mit 934 nrn erfreulich umfangreichen) literaturverzeichnisses in der westlichen ausgabe durch hinweis auf hier bekannte parallelarbeiten. [....] Sachregister.

A 2. pontban a recenzióval kapcsolatos kívánalmat tünteti fel (javaslat), mely a problémáknak a recenzens által elvégzendő, más, lehetséges megoldásának a bizonyítása.

442–443. sor: *Für die rezension: aufweis, d.h. nach- und beweis, anderer möglicher problemlösungen.*

A vizsgált recenzió beszédcselekmény szerkezete tehát a következő képet mutatja:

informálás (a könyvről: 7 sor)
interpretálás (bírálattal egybekötve: 272 sor)
tartalmi bemutatás (bírálattal, saját terminológiával, sematikus ábrákkal 167 sor)
javaslat a szerzőnek (lényeges változtatásokra, kiegészítésekre 8 sor)
javaslat a recenzensnek (illetve kívánalom a recenzió szövegfajtával kapcsolatban 2 sor).

Előző elemzéseim eredményeit figyelembe véve megállapítható, hogy az ajánlás mint beszédcselekmény strukturális egység nincs jelen.

A vizsgált recenzió beszédcselekmény szerkezete az olvasó elvárásainak több, a fentiekben példákkal alátámasztott esetben nem felel meg, a recenzió több ponton eltér a nyelvészeti munkákról készült recenzió globális beszédcselekmény struktúrájától, stílusában polemikus – helyenként ironizáló, politikától sem mentes szöveg. A saját terminológia használatakor talán az a szándék vezethette a recenzenst, hogy célcsoportja

(elsősorban német, de nemcsak német nyelvészek) szövegbefogadását segítse. A recenzió szövege a sok visszautalás, előreutalás (szintén nem a recenzió tipikus jellemzője) következtében nem könnyen olvasható. A recenzió a szöveg befogadójában olyan pszichikai és kognitív folyamatokat vált ki, amelyek saját olvasói perspektivájához, befogadói attitűdjéhez képest szokatlanok, ellentmondanak a szakmai világban való orientációnak. A szövegben bizonyos, a recenzióval kapcsolatban elfogadott konvenciókat hág át a szöveg alkotója, így a szöveg és olvasója elvárásai között divergencia mutatható ki. Ennek pedig egy fajta elidegenítő (a szöveget legalábbis fenntartással fogadó) hatása van.

Irodalom

Bartha Magdolna (1999): Német és magyar recenziók pragmatikai szempontú kontrasztív összevetése. *Modern Filológiai Közlemények*, I/2: 58–69.

Burger, Harald (2001): *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache in den Massenmedien.* (Előadás: Ungarische Deutschlehrertagung, 30–31. März 2001, Budapest: "Sprachenpolitik in Ungarn und Europa").

Hartung, Wolfdietrich (1997): Text und Perspektive. In: Antos, Gerd–Heike Tietz (Hg.): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends.* Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 13–27.

Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache.* Eine Einführung. Akademie-Verlag Berlin.

von Polenz, Peter (1985): *Deutsche Satzsemantik.* Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Walter de Gruyter. Berlin – New York (=Sammlung Göschen 2226)

Serébrennikow, B.A. (1973): *Allgemeine Sprachwissenschaft,* Band 1: Existenzformen, Funktionen und Geschichte der Sprache. München, Salzburg: Fink.

Spillner, Bernd (1995): Stilsemiotik. In: Gerhard Stickel (Hg.): *Stilfragen.* Walter de Gruytger. Berlin – New York (=Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1994). 62–94.

Vermeer, Hans J. (1974): *Zeitschrift für Germanistische Linguistik,* 2: 232–245.

Zillig, W. (1982): Textsorte 'Rezension'. In: Detering, K & Schmidt-Radefeldt, J. & Sucharowski, W. (Hrsg.) *Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums Kiel 1981.* (=LA 119) Tübingen. Niemeyer, 199–211.

FELDNÉ KNAPP ILONA
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Treffort Gimnázium, Budapest

Az idegennyelv-oktatásban használt szövegek rendszerezése szövegtípus jegyek alapján

„Beschäftigung mit Texten macht immer Sinn,
weil sie selbst sinnvoll zu sein beanspruchen."
(P.G. Meyer)

1. A szövegorientált nyelvtanítás

Az idegen nyelvű szövegnek a nyelvtanításban didaktikai szempontból kétfajta funkciója van: az egyik, hogy tartalmakat közvetít, amit a nyelvtanulónak értelmezni kell, a másik a nyelvtanulásból adódó speciális funkció: a nyelvtanulónak fel kell ismernie, hogy ezek a tartalmak milyen nyelvi megformálásban jelennek meg a szövegben. (Edelhoff 1985). A két funkció együttes figyelembevétele döntően befolyásolja a szövegek kiválasztását, tehát csak azok a szövegek alkalmasak a nyelvtanításban való alkalmazásra, melyek megfelelnek ezeknek az elvárásoknak.

„Textorientiertheit des Fremdsprachenunterrichts bedeutet, dass sich der Lehr- und Lernprozess vom Text zum Text bewegt. Der Text ist Ausgangspunkt wie auch Zielpunkt des Unterrichts" (Krause 1996, 59). Hogy ebben a folyamatban konkrétan mi történik, nagyon nehéz leírni. Egyrészt, mert ezek a folyamatok egyénileg különböző módon, láthatatlanul zajlanak le, ezért mindenkori ismereteinktől függően csak feltevéseink lehetnek róluk, másrészt nagyon sok külső tényező is befolyásolja őket, ezért nehezen lehatárolhatóak. A tudomány sémák segítségével próbálja megközelíteni ezt a problémát. A sémák sohasem egy konkrét, reális képet mutatnak, hanem csak elképzeléseket tükröznek a megfigyelhető fő tendenciák alapján. A jelenlegi tudásunk szerint a sémák alapján a nyelvtanítás számára is megfogalmazható tanulságok akkor lehetnek hasznosak, ha a szöveget magát nem mint egy statikus objektumot tekintjük, hanem egy képlékeny, a szövegrecepció és szövegprodukció folyamatában mint adatfeldolgozó kommunikációs folyamatokban létrejövő nyelvi produktumot. (Így például az írott monologikus szövegek recepciójára és produkciójára vonatkozóan Karcher 1988, Börner–Vogel 1994, 1996, Edmonson 1996 fejlesztettek ki sémákat.) Ezek a sémák a szövegrecepciót és szövegprodukciót egy egységes kommunikációs folyamat két oldalának tekintik. Szövegorientáltság a szövegprodukció során azt jelenti, hogy a mentálisan jelenlévő, koherens egésznek tekinthető tudásszerkezet írásban szöveg formájában jelenik meg, melyet a recepció során a kommunikáció másik szereplője értelmez. A befogadót tulajdonképpen így már a szöveg alkotásakor figyelembe vesszük, ennek többek között egyik módja a megfelelő szövegtípus kiválasztása. A szöveg recepciója során a szövegorientáltság azt jelenti, hogy a befogadó a saját értelmezésében egy koherens egészet alkotva rekonstruálja a szöveget a

maga számára. Ha a folyamat sikeres, akkor egy eredményes kommunikációs folyamat jön létre. A szöveg recepciója során ezek a folyamatok tudatosak és automatikusak lehetnek. Kiindulópontjuk lehet a szöveg maga mint összefüggő egész, ekkor a folyamat a szöveg szintjéről indul és halad a szöveg egyes alkotó elemei felé egészen a betűkig. Ugyanakkor indulhat a legkisebb egységtől és haladhat felfelé a szövegszintig. Ezek egymásba ölelkező, egymást befolyásoló és erősítő folyamatok, melyek a szövegértés valamennyi szintjén jelen vannak. A nyelvtanításban természetesen kívánatos a szöveg szintjéről kiinduló értési folyamatok erősítése, az ezek gyakorlására szolgáló technikák és stratégiák elsajátíttatása. Ennek igen nagy jelentősége van az autonóm tanulásban. „Der kompetente Leser besitzt eine Flexibilität und kann sein Leseverhalten aufgaben- und situationsgemäß anpassen. Er kann eigene Leseziele entwerfen, Frageperspektiven entwickeln, dafür geeignete Lesestrategien auswählen, er kann die Zeit gliedern und seine Aufmerksamkeit verteilen. Das Lenken und Überwachen des eigenen Leseprozesses beruhen auf Kenntnissen des Lesers über die Einflussfaktoren, die in einer Lesesituation zusammenwirken" (Ehlers 1998: 221). Az egyik legfontosabb tényező maga a szöveg, melynek szerkezetéről, tartalmi és tematikus összefüggéseiről az olvasónak tájékozottnak kell lennie, előzetes ismeretekkel kell rendelkeznie, melyek alapján várakozásokat fogalmazhat meg magának. A szövegértés egy olyan kommunikációs folyamat, mely abban az interakcióban teljesedik ki, melyben a szövegben ábrázolt, kifejezett tényállást a szerző szándékával együtt szimultán, azaz egy időben értelmezi a befogadó (Hermanns 1995). Ekkor jön létre az interakció a szöveg szerzője és befogadója között, mely szerves része a nyelvtanulásnak. „Wenn Textarbeit im Fremdsprachenunterricht einen Einfluss auf die Sprachentwicklung haben soll, dann kann dies nur bedeuten, dass eine Verbesserung der Lesekompetenz, der strategischen Kompetenz, der Sprachkompetenz oder weiterer Aspekte der Sprachbeherrschung und- verwendung in der und durch die Interaktion im Unterricht erreicht wird" (Edmonson 1996: 114).

A szöveg recepciója során a legfontosabb feladat, hogy a befogadó egy sémát tudjon alkotni magában. Ennek természetesen ugyancsak az a feltétele, hogy megfelelő előzetes ismeretekkel rendelkezzen. A szövegek mindig egy-egy szövegtípust reprezentálnak, melyek jellemző jegyeinek ismerete megkönnyíti a szöveg értését. „Textmusterwissen trägt folglich auch zu einem kohärenten Textverständnis bei. Einzelne Textelemente müssen nicht in jedem Einzelfall aus sich heraus interpretiert und mit den umgehenden Textelementen in Zusammenhang gebracht werden, sondern können vor dem Hintergrund gegebener Muster als Repräsentanten erwartbarer Einheiten ausgedeutet und somit auch rasch kohärent verstanden werden" (Linke 1996: 254). A szövegséma egy absztrakció, nagyobb szövegrészek lehetséges kapcsolódásait mutatja meg, jellemző az egyes szövegtípusokra, s mindig az egyes szövegekben konkretizálódik.

Tekintettel arra, hogy a különböző szövegtípusokat másképp olvassuk, a nyelvtanításban is szükséges a szövegtípusok szerinti olvasási stratégiák megkülönböztetése. „Für den Aufbau einer fremdsprachlichen Lesedidaktik ist eine Textsortendifferenzierung erforderlich, da es für unterschiedliche Textsorten auch unterschiedliche Verarbeitungsstrategien gibt" (Ehlers 1998: 210).

2. A szövegnyelvészet a nyelvtanítás szolgálatában

Az olvasási stratégiákat egyúttal nyelvtanulásbeli stratégiáknak is tekinthetjük. Ezek kialakításában, tudatosításában és gyakoroltatásában nagy szerepet játszanak a szövegnyelvészeti eszközök.

A szövegnyelvészet különböző megközelítésben vizsgálja a szövegeket. Kérdés, hogy ezek az eredmények hogyan befolyásolják és szolgálják ki a nyelvtanítást. Elsőrendű fontossága van e téren a szöveg definíciójának. Ez az idők során többször változott. Az utóbbi időben kialakult meghatározás szerint a szöveg tartalmi és nyelvi szempontból szervesen összetartozó egész, melynek mindig van egy témája és így tölt be minden esetben kommunikatív funkciót. Ez azt jelenti, hogy a szöveg dimenziója a nyelvtanításban is csak akkor érhető el, ha a szöveget egy kommunikációs folyamatba ágyazzuk és a szöveg struktúráját funkciójával együtt értelmezzük: „Diese Dimension [Text] kann im Sprachunterricht nicht dadurch gewonnen werden, indem bei der Sprachvermittlung einfach von der Grammatik, d.h. vom Satz zum Text vorangeschritten wird" (Heinemann–Viehweger 1991: 280).

Ebből adódik továbbá, hogy a nyelvtanítás szempontjából nagyon fontosak a textualitás kritériumai, mellyel kapcsolatban a szövegnyelvészeti szakirodalomban többfajta megközelítés is ismeretes. Legáltalánosabb az a felfogás, miszerint a szöveg csak akkor tekinthető szövegnek, ha megfelel a textualitás hét jellemzőjének. Beaugrande – Dressler szerint (1981: 3–11) ezek a kohézió (a szöveg részeinek grammatikai kapcsolódása), a koherencia (a szöveg tartalmi–értelmi összefüggése), a szövegalkotó közlési szándéka (a szakok fölött álló nyelvtanításban különösen nagy jelentősége van, mert a közölt szándék a nyelvtanításon kívül más területeken is hasznosítható), a befogadó elfogadhatósági ítélete (a tanítási folyamatban függ a tanulók motiváltságától, helyes megválasztása pedig fokozhatja azt), a szöveg információs értéke (a nyelvtanuló szempontjából nagyon fontos, egyrészt a szöveg az állandó ismétlések miatt ne legyen unalmas, másrészt ne állítsa túlzottan nehéz feladat elé), a szövegalkotás és -befogadás körülményei (különösen a cselekvésorientált nyelvtanításban van jelentősége) és az intertextualitás, vagyis egy szövegnek egy másik szöveghez való kapcsolódása, amely megjelenhet implicit, illetve explicit módon. A textualitás egyes kritériumainak különböző mértékben van befolyása a nyelvtanítási folyamatra, illetve azok különböző mértékben fontosak, de együttesen befolyásolják a szövegek kiválasztását. A hét kritérium közül a szövegtípusok vizsgálata során az intertextualitást hangsúlyoznám, mert ennek a kritériumnak ebben az összefüggésben különösen nagy jelentősége van.

3. Az idegennyelv–oktatásban használt szövegek szövegtípus jegyek alapján történő rendszerezésének módszertani kérdései

A szövegtípusok vizsgálatának területén szerzett tapasztalatok fokozott mértékben hasznosíthatók a nyelvtanításban is. A szövegtípus megnevezése és azonosítása a nyelvtanulásban alapvető elv, a szövegekkel végzett munka valamennyi területére

kiterjed, mivel a szövegtípus-kompetencia aktivizálásának az idegennyelv tanulásban is nagy jelentősége van. A nyelvtanításban elsősorban olyan szövegek jöhetnek számításba, amelyek a didaktikai folyamatok szempontjából is fontosak. Itt különbséget kell tenni azok között a szövegtípusok között, amelyeket a nyelvtanuló aktívan és kreatívan ismer és használ és azok között, melyeket a nyelvtanuló csak a receptív folyamatokban ismer fel és azonosít. A szövegtípus kiválasztásában természetesen döntő jelentősége van a célcsoport számára megfogalmazott tanulási céloknak. A szövegtípusok kultúraspecifikusak, ezeket a kulturális különbségeket feltétlenül figyelembe kell venni (például: levélcímzés). A különböző nyelvekben a szövegtípusok között nincsenek funkcionális szempontból nagy különbségek, így a szövegeknek a szövegtípus jegyek alapján történő rendszerezése esetében nagy jelentősége van a strukturális leírásnak, amely alapján a funkcióból kiindulva a szövegtípusminta megállapítható. A szövegeknek szövegtípus jegyek alapján történő rendszerezésénél végül nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a szövegtípusok ritkán jelennek meg a szövegtípusmintának megfelelő tiszta formában. Azonosításuk a szövegekekkel végzett munka hasznos része lehet.

4. A modell

Befejezésképpen röviden szólok egy általam kidolgozott modellről, mely szövegtípus jegyek alapján rendszerezi az idegennyelv-oktatásban használt szövegeket.

A modell egyrészt egy katalógus, mely a nyelvtanítás számára fontos szövegeket tartalmaz, másrészt a kiválasztott szövegeket azon szövegtípusokhoz sorolja, melyeket azok tulajdonságaik alapján reprezentálnak. A modell alapján így feladatsorok és stratégiák fejleszthetők ki, melyek hozzájárulhatnak a szövegtípus-kompetencia kialakulásához.

A szövegtípusokat alapvetően két nagy csoportba osztottam, aszerint, hogy a világot reális valóságában vagy fikcióként ábrázolják. A fikcionális, azaz irodalmi szövegek bevonása a rendszerezésbe újdonságnak számít, hiszen általában a hagyományos műfajok szerinti rendszerezés elfogadott. Mindkét nagy csoportban funkcionális és strukturális szempontok alapján történt a szövegtípusok leírása, tehát figyelembe vettem szövegen kívüli és szövegen belüli tényezőket is. A strukturális leírásnál tekintettel voltam a textualitás tematikai és grammatikai feltételeire, különbséget téve a koherencia és a kohézió fogalmai között. Ennek során az az elv vezérelt, hogy a grammatikai szerkezeteknek a szövegek besorolása szempontjából „kiszolgáló" szerepük van, azaz a kommunikatív tartalmak és célok hordozóiként működnek.

Az elvégzett vizsgálat alapján elmondható, hogy a téma–réma alakulása, a névelőhasználat, a névmásítás, a szövegek lineáris kapcsoltsága, az idő használata jellemzőek az egyes szövegtípusokra. Egymással is szorosan összefüggenek, így például a téma kibontakozása a szövegben automatikusan magával hozza az anaforák használatát.

A rendszerezés során szerzett tapasztalatok rámutatnak a szövegtípus jegyek és a nyelvtanulási folyamat összefüggésére. A egész nyelvtanulási folyamat a szövegtípusok progresszójára épül fel, ez azzal a nagy előnnyel jár a nyelvtani progresszióra épülő nyelvtanítással szemben, hogy a szövegek minden esetben a kommunikációs funkciójuknak megfelelően vannak jelen a nyelvtanulási folyamatban.

Irodalom

Beaugrande, Robert Alain – Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik.* Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Börner, W. – Vogel, K. (Hrsg) (1996): *Texte im Fremdsprachenerwerb Verstehen und Produzieren.* Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (Hrsg: Edelhoff). Max Hueber Verlag, München.

Edmondson, Willis (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* A. Franke Verlag, Tübingen.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. In: *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* (Herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler). Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Heinemann, Wolfgang – Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik Eine Einführung.* Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Hermanns, Fritz (1995): Kognition, Emotion, Intention. In: *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen.* (Herausgegeben von Gisela Harras). Walter de Gruyter, Berlin.

Karcher, Günther (1988): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache.* Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Krause, Wolf-Dieter (1996): Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität. In: *Texte im Fremdsprachenerwerb Verstehen und Produzieren.* (Hrsg.: Börner, W. – Vogel, K.). Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Linke, Angelika-Nussbaumer – Markus-Portmann, Paul (1996): *Studienbuch Linguistik.* Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

FERENCZY JUDIT
Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

A média szövegszerűsége

1. Bevezetés: A média mint szöveg

A szövegnyelvészet mini-története – ha azt a végtelenségig leegyszerűsítjük – egy mondatban összefoglalható: a nyelvészetnek ez az irányzata a vizsgálódás alapegységének kiterjesztésével jött létre. Saussure figyelmének tárgya a nyelvi jel, a szó volt. Chomsky az elemzést a mondatra tágította ki. A szövegnyelvészet születése pedig akkorra tehető, amikor a nyelvészek egy részének érdeklődése a mondatnál nagyobb egységek felé fordult. Szükségessé vált a szöveg új meghatározása, minthogy a 'mondatfüzér' vagy 'mondat fölötti egység' megjelölések nem bizonyultak elégségesnek. (Hozzátenném, hogy a mondatfölöttiségnek ez a feltétele talán még nem is szükséges, hiszen egy Lakossági folyószámla ügyintézés-típusú kiírás mondat alatti egység, mégis szövegnek tekinthető.) Ha egy szöveg több mondatból áll, valóban szükséges az, hogy a mondatok között ne csupán egymásmellettiség, hanem szerves kapcsolat legyen (például kohézió, koherencia). De ha ez fennáll is, még nem biztos, hogy a szöveg jó. Ahhoz, hogy helyénvaló legyen, kell, hogy a beszédhelyzetbe is beilleszkedjék. Beaugrande meghatározása szerint (1981: 47) a szöveg „egy kommunikációs helyzetben bekövetkező természetes nyelvi megnyilatkozás."

Az angolszász szövegnyelvészet hagyományos megkülönböztetése szerint a 'szöveg' írott, a 'diskurzus' pedig beszélt. Az utóbbi években a fenti fogalmak más értelmet nyertek (Garrett és Bell 1998: 3). Vagyis nem vonatkoznak csupán a nyelvi anyagra, hanem a diskurzus magában foglalja a nyelvi megnyilatkozás mellett annak kontextusát is, azt, hogy ki kinek mit mond, miért és hogyan. A szöveg pedig egy kommunikációs megnyilatkozás külső, nyelvi burka. Azaz a diskurzus a szövegből és annak kontextusából áll.

Ha vizsgálatunk tárgya a média, akkor még a fenti fogalmak is szűknek bizonyulnak. Az elektronikus médiában a beszélt szöveghez hozzátartoznak a hanghatások, a zene, a kép. De még a nyomtatott sajtó is él látvány-eszközökkel. Ezen nemcsak a fotókat kell értenünk: az üzenetbe belejátszik a betűnagyság és -forma, a cikk nyomtatási elrendezése, a cikkek egymáshoz-rendelése és így tovább. Ezért a médiaszöveg esetében olyan tág szöveg-meghatározásra van szükség, mely tartalmazza az előbbi elemeket is.

2. A hírszövegelemzés nyelvészeti megközelítései

Tudatában vagyunk tehát annak, hogy egy médiaszöveg nemcsak nyelvi elemekből áll. Figyelmünket most mégis a nyelvi alakzatra koncentráljuk. A sajtón belül is annak „legmédiásabbnak" tartott műfaját, a hírt vesszük szemügyre. Áttekintjük a

médiaszöveg-elemzés néhány irányzatát, azt, hogy az angolszász nyelvészet egyes képviselői milyen módon nyúltak a hírszövegekhez. Az alábbi tárgyalás durván időrendi sorrendet is követ, ami lehetővé teszi azt, hogy a módszerek fejlődését is megfigyelhessük.

2.1. Kritikai nyelvészet (Hodge és Kress 1979; Fowler et al. 1979; Kress 1985; Fowler 1985)

Az irányzat alapgondolata a *hatalom*, mely – meghatározásuk szerint – személyek vagy intézmények azon képessége, hogy mások viselkedését és anyagi helyzetét befolyásolják (Fowler 1985, 61). A hatalom elsősorban társadalmi jelenség, de a nyelv alapvető eszköz a hatalom megteremtésére illetve gyakorlására. A kritikai nyelvészet jelentős mértékben felhasználja Halliday funkcionális grammatikáját (1985), mely azért „funkcionális", mert szerinte a nyelv idomul a szerepekhez, melyeket betölt, és a célokhoz, melyeket szolgál. Azaz nem létezik semleges nyelvi egység: minden megnyilatkozás kifejezi a beszélő viszonyulását ahhoz, amiről beszél. Tehát minden nyelvi megnyilvánulásnak ideologikus tartalma van. (Ugyanezt a gondolatot Szilágyi N. Sándor, a kolozsvári egyetem nyelvészprofesszora az 'értékjelentés' fogalmában ragadja meg, mely szerinte „a szójelentésnek az az összetevője, amelyben kifejeződik a beszélőközösségnek a jel tárgyához való értékelő viszonyulása" (Szilágyi 1997, 11). Mint látjuk, ő ezt a szavak szintjén vizsgálja, míg a kritikai nyelvészek nagyobb egységekben is gondolkodnak.)

A kritikai irányzat képviselői megkíséreltek egy listát összeállítani olyan nyelvi-nyelvtani jelenségekből, melyek ideológiailag terhelhetők. A teljes sor tárgyalására nincs lehetőség, ezért a továbbiakban csak kiemelünk közülük néhányat.

A szavak-szószerkezetek szintjén mozog a **lexikalizáció** fogalma, mely azt takarja, hogy egy tartalomhoz milyen – és hány – név tartozik. „Túl-lexikalizált" egy fogalom, ha a nyelv egészében vagy csak egyetlen szövegben is sok név található a megjelölésére, és „alul-lexikalizált", ha neveiből kevés van. Trew például ebből a szempontból is vizsgált két olyan újságcikket, mely az 1977-es Notting Hill-i Karnevállal foglalkozott. A minden évben augusztus utolsó hétfőjén Nyugat-Londonban megrendezett fesztivál ez alkalommal utcai zavargásokba fulladt, mely végül a felvonulók egy része és a rendőrség összecsapásához vezetett. A két ellentétes ideológiai irányultságú lap más-más nevekkel illette a megmozdulásért felelősnek tartott személyeket: a liberális *Morning Star* „egy fiatalokból álló csoport"-ként emlegette őket, a jobboldali *Sun* pedig a „feketebőrű ifjú csőcselék", „suhancbanda", „gyülevész népség", „tüntető tömeg" megjelöléseket használta (ford. tőlem – FJ). A felsorolt kifejezések hűen tükrözik az újságok eltérő hozzáállását a témához és a megnevezett személyekhez.

Nyelvtani jelenség **az ige irányultsága**, vagyis az igék és a vele nyelvtani kapcsolatban álló főnevek viszonya. A funkcionális grammatika szerint az igék folyamatokra illetve állapotokra utalnak, a főnevek pedig azok részvevőit jelölik meg. Kettejük viszonyából adódóan a mondatok lehetnek „tranzaktívak" és „nem-tranzaktívak.". Egy tranzaktív mondatban két résztvevő és egy esemény fordul elő, például *A rendőrség letartóztatta a tüntetőket*. Egy nem-tranzaktív mondat egyetlen

résztvevő és egy cselekvés illetve állapot viszonyát taglalja, például *A tüntetők szétszaladtak*. Ha a hírszövegeket tranzaktivitás vizsgálatnak vetjük alá, könnyen kiderül a szerző ideológiai meggyőződése: például nem mindegy, hogy az alábbi három mondat közül melyik kerül egy cikkbe:

A fiatalok kövekkel dobálták a rendőröket.
A rendőröket kövekkel dobálták.
A rendőrökre kövek röpködtek.

Nyilvánvaló, hogy a háromféle megfogalmazás másképpen érzékelteti a cselekvésért/történésért felelős erőket.

Hasonlóképpen értékelhető a **nominalizáció** jelensége, azaz hogy egy ige megmarad-e igének vagy főnevesül, és ha ez utóbbi történik, akkor hogyan. Más-más értéke van például annak, ha egy hírben az *adóterhek növekedéséről* vagy *növeléséről* beszélnek. Mindkét szerkezet lehetővé teszi, hogy az esemény okozója háttérben maradjon, mégis van köztük árnyalatnyi különbség: az első szerkezet „Az adóterhek megnövekedtek" mondatnak, a második viszont „Az adóterheket megnövelték" mondatnak felel meg, mely utóbbi jobban kiemeli, hogy ez nem csak úgy, magától történt, hanem valaki áll mögötte.

A kritikai nyelvészek tehát ilyen és ehhez hasonló nyelvi jelenségek (például modalitás, tagadás, igeidők, megszólítások) tükrében vizsgálták/vizsgálják a médiaszövegeket, hogy azok ideológiai hátterét kiderítsék. Meggyőződésük szerint ugyanis ezek a kifejezésformák folyamatosan megteremtik és újrateremtik egy társadalmi réteg/csoport értékrendjét, ezáltal erősítik domináns szerepüket. A nyelv ez esetben úgy hat az olvasóra, hogy az nincs is tudatában, hogy manipulálják. Fontos tehát az ilyen jellegű vizsgálatok minél szélesebb körű elvégzése, hogy ezáltal emeljük a kiszolgáltatottabb társadalmi csoport nyelvi tudatosságát, és lehetővé tegyük védekezésüket.

A manipulációt, melyet a hatalom képviselői és kiszolgálói gyakorolnak, a kritikai nyelvészek minden esetben tudatosnak tekintették, vagyis meggyőződésük szerint az újságírók szándékosan befolyásolják olvasóik világképét. A későbbiekben ez a nézet enyhült, amire a 2.3. alfejezetben térünk rá.

2.2. Kritikai diskurzus-elemzés (Van Dijk 1985; 1988a; b)

A kritikai nyelvészet továbbfejlesztése a kritikai diskurzus-elemzés, melynek egyik ágával, a „társadalmi-kognitív" megközelítéssel foglalkozunk részletesebben. (Az irányzatnak van egy „diskurzus-eljárás" nevű ága is (Fairclough 1995a, b), melynek tárgyalásától most eltekintünk.) Az irányzat képviselői úgy érezték, hogy a kritikai nyelvészek által végzett aprólékos vizsgálatok, bár szükségesek, nem elégségesek. Szerették volna a nyelvi mikrostruktúra-elemzéseket makrostruktúra vizsgálatokkal kiegészíteni. Van Dijk volt az, aki először foglalkozott a hírszövegek globális szerkezetével, és a nyelvi elemzést társadalmi és kognitív szempontú vizsgálatokkal egészítette ki (innen a megközelítés neve).

Van Dijk elemzési rendszere két irányban zajlik: egy szöveg szemrevételezésekor kideríti annak *tematikus* és *sematikus szerkezetét*. A tematikus szerkezet az újságcikk tartalmára vonatkozik, és olyan szemantikai kategóriákkal dolgozik, mint főcsemény, előzmény, következmény, feltételek, nyilatkozatok; ez adja a szöveg *makrostruktúráját*. A sematikus szerkezet a formát térképezi fel, például azt, hogy mi kerül egy cikk szalagcímébe, lead-jébe és magába a szövegtestbe; ez adja a cikk *szuperstruktúráját*. Ahhoz, hogy egy cikk elemzése során eljussunk a szövegtől annak tartalmáig, bizonyos makroszabályoknak kell alávetnünk, melyek a következők lehetnek:

- törlés: kihagyjuk a szöveg kevésbé lényeges tartalmi elemeit, hogy eljussunk annak gerincéhez;
- általánosítás: megkeressük a cselekvések/történések közti összefüggéseket; és
- összevonás: egy összetartozó cselekvéssort egyetlen fogalommal nevezünk meg (Van Dijk 1988a: 32).

Ezeket a makroszabályokat újra meg újra alkalmazva eljutunk a szöveg elvont tartalmához, magvához. Van Dijk azt feltételezi, hogy amikor egy újságíró megír egy cikket, ugyanezen makroszabályok szerint halad, csak fordított irányban: a lényeget bővíti, kerekíti ki. Van Dijk megfigyelte például, hogy egy újságcikk másképpen mond el egy eseménysort, mint egyéb narratív szövegek: a mesélés itt nem az események időrendi sorrendjét követi, mint egy hagyományos epikai szövegben, hanem más elvek szerint alakul. Általában éppen a legfrissebb fejlemények kerülnek a szöveg elejére.

A holland nyelvész modellje bevonult a köztudatba, ami abból is látszik, hogy külön nevet kapott. Ez a társadalmi-kognitív megközelítés attól társadalmi, hogy azok az elvek, melyek szerint egy cikk tartalma és szerkezete alakul, társadalmilag meghatározottak, mint például a hírérték, hírkészítői rutineljárások, ideológia, és így tovább. A modell pedig attól kognitív, hogy a Van Dijk által javasolt információs struktúra az emberi gondolkodást követi: elősegíti a gyors megértést, könnyen megjegyezhetővé és felidézhetővé teszi a cikket.

2.3. Strukturális diskurzus-elemzés (Bell 1991; Garrett és Bell 1998)

A hírszövegek egészen más megközelítése fűződik Bell nevéhez. Miközben az új-zélandi nyelvész elismeri a kritikai nyelvészet úttörő szerepét, elmarasztalja az irányzat azon nézeteit, hogy egy nyelvi forma és egy ideológiai meggyőződés között minden esetben szoros kapcsolat áll fenn, illetve, hogy az újságírók tudatosan adnak a híreknek manipulatív formát (1991: 214). Bell vizsgálatai nem támasztják alá ezt az 'összeesküvés-elméletet' (uo.), a hírek formába öntése Bell eredményei szerint legfeljebb tudat alatt tükrözik a hírkészítő nézeteit.

Bell az első, aki behatóan vizsgálja a hírszövegek készítői oldalát. Míg az előbb ismertetett két irányzat leginkább a újságírói munka végeredményét, azaz magát a cikket szemléli, addig Bell azt tekinti át, a hírszöveg hogyan éri el végleges formáját. Számba veszi a különböző hírgyűjtési technikákat, végigkíséri a hír útját a hírforrástól az újságírón, a segédszerkesztőn és a szerkesztőn keresztül a nyomdába kerülésig. Bell

maga is dolgozott újságíróként, ezért terjedhet ki a figyelme a hírkészítés olyan aspektusaira, melyeket csak egy bennfentes tudhat.

Bell a hírszövegeket befogadói oldalról is vizsgálta: kimutatta például, hogyan hat vissza az újságíróra a hallgatóság összetétele. Megfigyelte, hogy ha egy hírolvasó különböző rádiókban – mondjuk egy közszolgálati és egy kereskedelmi adón – dolgozik, másképp tálalja a híreket, attól függően, hogy milyen közönségnek szánja. Ez az eltérés nemcsak stílusban, hanghordozásban mutatkozik meg, hanem hangtani változókban, az egyes hangok ejtésében is.

Bell munkásságának további területe a tömegkommunikáció esetleges sikertelensége. Készítői oldalon a hírekben felbukkanhatnak téves információk, csúsztatások, kimaradhatnak tények. Ezek azonban általában nem rosszindulatra, hanem a hírérték növelésének szándékára vezethetők vissza, vagyis az újságírók azon törekvésére, hogy az általuk tálalt hír minél érdekesebb, relevánsabb, különlegesebb, térben, időben és érthetőségben közönség-közelibb legyen. Bell aprólékosan vizsgálta, hogy a fent említett elváltozásoknak milyen nyelvi megnyilvánulásaik vannak: például hely-, idő-, módhatározók megváltoztatása, módosítószók kihagyása, mondatok megcserélése stb., melyek mind ferdítéseket eredményezhetnek.

Befogadói oldalon a tömegkommunikáció sikere olyan „baleseteken" csúszhat el, mint például memóriazavar vagy félreértés. A tudomány mai állása szerint egyértelműnek tűnik, hogy inkább a félreértés tekinthető normának, mintsem a pontos megértés. Ami pedig az olvasott/hallott információ megjegyzését illeti, úgy tűnik, a médiafogyasztó azt őrzi meg leginkább emlékezetében, amiről előzetes tudása volt; a merőben új dolgok általában elkerülik a figyelmét.

Végül Bell abban is újat hoz, hogy előtte a médiavizsgálatok tárgyát leginkább az újságcikkek képezték, míg az ő figyelme kiterjed például a rádiós hírekre is. Hogy Bell miért nem tárgyalja a televíziós műfajokat, az talán azzal magyarázható, hogy a bevezetésben említett kép- és hanghatások túlságosan megbonyolították volna a helyzetet. Természetesen vannak szerzők, akik televíziós hírműsorokat vizsgáltak (például Fiske és Hartley 1978), az ő elemzéseik viszont elsősorban nem nyelvészeti, hanem többnyire szemiotikai jellegűek.

3. Összegzés

Jelen keretek közé csupán három jelentős, médiával foglalkozó nyelvészeti irányzat tárgyalása fért. Ezek azonban alkalmasak voltak arra, hogy általuk végigkísérhessük a médiaszöveg-elemzés alakulását, fejlődését is. Láthattuk, hogy a tömegkommunikációs szövegek más elbírálás alá esnek, mint a hagyományosabbak: a nyelvészek adottnak tekintik például a hírek *szövegszerűségét*, azaz nem foglalkoznak a szövegnyelvészetben egyébként sztenderdnek tekintett szempontokkal, mint amilyen a kohézió vagy a koherencia. A megközelítés itt inkább a *médiaszerűség* felől történik, vagyis a vizsgálat szempontjai az adott műfaj természetéből adódnak.

A fenti hozzáállás a tárgyalt irányzatok mindegyikére jellemző volt. Észrevehettük azonban azt is, hogy ezek a megközelítések egymáshoz képest mi újat hoztak. A

médiaszöveg-elemzésben eszerint a következő szempont- és irányváltozások figyelhetők meg:

- az újságírókról feltételezett tudatos manipulációtól a nem tudatos befolyásolás felé;
- az esetleges, csak néhány szövegre terjedő elemzéstől a rendszeres, akár több nyelvet is átfogó vizsgálatok felé;
- a nyelvi mikroszintektől a globális megközelítések, a makroszintek felé;
- az eredményorientált, végtermékre koncentráló elemzésektől a folyamatirányultságú vizsgálatok felé;
- a külső megfigyelő pozíciótól a belső megfigyelő, részvevő helyzet felé;
- a kizárólag írott sajtótól az elektronikus médiára is kiterjedő vizsgálatok felé.

A jövőben feltehetően a módszerek további finomodása és az elemzések tárgyának differenciálódása várható.

Irodalom

Beaugrande, R. de. (1985): Text Linguistics in Discourse Studies. In: T.A. van Dijk (ed.): *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 1. Disciplines of Discourse.* London: Academic Press. 41-70.

Beaugrande, R. de. – Dressler, W.U. (1981): *Introduction to Text Linguistics.* London: Longman.

Bell, A. (1991): *The Language of News Media.* Oxford: Blackwell.

van Dijk, T. A. (1985): Structures of News in the Press. In: *Discourse and Communication. New Approaches to The Analysis of Mass Media Discourse and Communication* (ed.: T.A. van Dijk). Berlin: Walter de Gruyter. 69-93.

van Dijk, T. A. (1988a): *News as Discourse.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

van Dijk, T. A. (1988b): *News Analysis.* London and New York: Routledge.

Fairclough, N. (1995a): *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language.* London and New York: Longman.

Fairclough, N. (1995b): *Media Discourse.* London and New York: Arnold.

Fiske, J. – Hartley, J. (1978): *Reading Television.* London and New York: Routledge.

Fowler, R. (1985): Power. In: *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 4. Discourse Analysis in Society* (ed.: T.A. van Dijk). London: Academic Press. 61–82.

Fowler, R.–Hodge, B.–Kress, G.–Trew, T. (eds.) (1979). *Language and Control.* London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.

Garrett, P.–Bell, A. (eds.) (1998): *Approaches to Media Discourse.* London: Blackwell Publishers.

Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.

Hodge, R. and Kress, G. (1979): *Language as Ideology.* London: Routledge and Kegan Paul.

Kress, G. (1985): Ideological Structures in Discourse. In: *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 4. Discourse Analysis in Society* (ed.: T.A. van Dijk). London: Academic Press. 27–42.

Szilágyi N. S. (1997): *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

Trew, T. (1979): What the papers say: linguistic variation and ideological difference. In: Fowler et al (eds.), 117–156.

KÁRPÁTI ESZTER
Pécsi Tudományegyetem

A szövegvizsgálat egy lehetséges iránya

Az utóbbi években egyre több tudományág használja eszközként a diskurzus-analízis módszerét. Az antropológia például (kultúrantropológia) már arra is rájött, hogy a nem szövegek szövegként kezelése félrevezető is lehet. A diskurzív politológia azonban még csak most kibontakozó irányzat, mely a politikát mint diskurzusok egymásra hatását értelmezi. „A politikai dialógus azt jelenti, hogy egy sokszereplős valóság résztvevői egymáshoz viszonyítva és egymás számára fogalmazzák meg mondandóikat, azaz ilyen módon alakítják és teremtik a politika világát" (Szabó 2000: 7). Ez pedig azt mutatja, hogy a gyakorlatban alkalmazott szövegelemzés (a szöveg megértése) mind összetettebb feladat elé állítja a befogadókat.

Ehhez nyújt segítséget a szövegnyelvészet, ami nem a szövegek egy típusának elemzését, hanem a szövegek elemzésének különböző módszereit kínálja, felismerve, hogy a bennünket körülvevő szövegek folyamatosan és jelentős mértékben változnak. Egyre több és többféle szöveggel találkozunk. Megváltozott a szövegekhez való hozzáférés, a nyilvánosság is: átalakult a legkönnyebben hozzáférhető nyilvános terep, a médiumok világa, de átalakult a nyilvános térben hozzáférhető szövegek jellege is. Felvetődik a kérdés, hogy a szokásosan használt stratégiák egyáltalán alkalmasak-e az újabb feladatok megoldására. Vagy esetleg valamilyen más módszert kell alkalmaznunk, ha meg akarjuk érteni, amit látunk, hallunk, olvasunk. Vagyis, hogy a jelentések rétegeinek feltárása, illetőleg az adott fizikai objektumnak való jelentéstulajdonítás esetleg az értelmezés egy újabb fajtájának elsajátítását követeli-e meg.

1. Hogyan tudjuk megállapítani, hogy kik a kommunikációs szituáció résztvevői?

A kontextus, a szituáció, a résztvevők (lehetnek aktív résztvevők, de lehetnek nézők, hallgatók vagy olvasók is) és az éppen aktuális nyelvhasználat olyan meghatározói a szövegnek, melyek közül bármelyik megváltozása a szöveg olvasatának megváltozását vonhatja magával.

A jakobsoni kommunikációs szituáció-elemzés jól bevált módszer arra, hogy meghatározzuk a szituáció résztvevőit: ki a feladó, ki a vevő, hogy az adott szituációban mit tekintünk kontextusnak, üzenetnek, hogy ez az üzenet milyen csatornán jut el a feladótól a vevőhöz, milyen kóddal, és milyen módon tartják fenn a kontaktust.

A beszédnek (*talk*) azonban nem a beszélgetés (*conversation*) az egyetlen lehetséges kontextusa. Lehet még a kontextus egy politikai beszéd, egy előadás, vagy egy színházi próba is. Amikor azonban a beszéd a pulpitusról érkezik, fontos hogy **közönség** hallgatja, nem beszélgetőtárs. A közönség nyíltabban figyelheti a beszélőt. Szerepe az, hogy értékelje az elmondottakat, s nem az, hogy közvetlenül reagáljon rá.

A pulpitust – bár gyakran a színpadra kerül – ne tévesszük össze a színházzal: a politikai beszéd mindig a közönségéhez szól: a **beszélő** mindig a közönséghez intézi a beszédet.

A beszélő többféle lehet (Goffman 1979: 17):

1. az **animátor** egy adott szöveg kezdeményezője, vagyis az az egyén, aki a hangot kiadja,
2. a **szerző** az, aki a szavakat kiválasztja,
3. a **főnök** pedig az, akinek az álláspontját a kimondott szavak kifejtik. (Itt egy bizonyos társas identitást vagy szerepet képviselő személyről van szó, akinek sajátossága abban áll, hogy milyen csoport, hivatal, kategória, vagy viszony tagja.)

Vagyis a beszélő nem az „én" kategóriába tartozik, hanem a „mi"-be. Ez pedig egy olyan társas szerep, melyet az egyén gyorsan tud változtatni. Nyelvi megvalósulása a Goffman által **talapzatnak** nevezett viszonyítási keret: a főnök által használt viszonyulási, illetőleg hivatkozási alap mutatja meg, hogy épp ki, kinek a nevében és épp kihez beszél.

Gumperzék (Cook-Gumperz–Gumperz 1976: 8–9) a következő kódváltás-féle viselkedést vizsgálták példaként, ami – vegyük észre – valójában semmiféle kódváltást nem foglal magába:

1. Figyeljen ide mindenki!
2. Fél tízkor gyűlés lesz. Mindannyian együtt átmegyünk a nagyelőadóba és leülünk az első két sorba. Mr. Dock, az elnök fog beszédet mondani. Amikor bejön, csendben ülünk, aztán figyelmesen meghallgatjuk.
3. Ne lógázd a lábad! Figyelj arra, amit mondok!

Ezeket a megnyilatkozásokat a testtartás és a hanghordozás ismerete nélkül könnyen folyamatos szövegnek tekinthetjük, és nem vesszük észre a beszélő és a hallgató viszonyának megváltozását. E változások a természetes beszéd állandó jellemzői. Olyan viselkedésmódról van szó, amelynek nyelvi megvalósulásai a mondatnál lehetnek rövidebbek, de hosszabbak is – vagyis a szintaxis nem lesz a segítségünkre. Valamiféle kognitív egység játszik itt szerepet.

2.1 A beszélő azonosításának sajátos terepe: a politika

A *Current Issues in Language and Society* (továbbiakban CILS) 1996. évi 3. számában politikai beszédeket elemeztek a szerzők. Szerkesztői előszavában Schäffner összefoglalta az utóbbi években a politikával foglalkozó tudományok szempontjából a nyelv tanulmányozásának szerepét (Schäffner 1996: 201). Politológusok az egyik oldalon, nyelvészek és diskurzus-analízissel foglalkozók a másikon: két szekértábor, melyek más-más aspektusokra figyelnek, s melyek módszerei és alkalmazott elméletei is különbözőek. A politológusok főként a politikai döntések és tevékenységek társadalom(történet)re gyakorolt hatásaival foglalkoznak, illetőleg a diskurzusban és a diskurzus által konstruált politikai realitásokra kíváncsiak. A nyelvészeket viszont azok a nyelvi struktúrák érdeklik, melyek révén a sajátos funkciójú politikailag releváns üzenetek eljutnak a címzettekhez.

A diskurzus-analízis és a nyelvészet szempontjából azonban a **politikai nyelv**, a **politikai diskurzus** és a **politikai szöveg** nem egyértelmű terminusok. A **politikai nyelv** jelölheti a politika kontextusában használt nyelvet, vagyis egy sajátos nyelvhasználati módot, melynek célja, hogy sajátos, politikailag motivált funkciót töltsön be. De jelölhet egy sajátos politikai szótárt is, vagyis azokat a szavakat és kifejezéseket, melyek a

politika területén nyelven kívüli (extralingvisztikai) jelenségekre utalnak (Dieckmann 1981; hivatkozik rá: Schäffner 1996: 202).

A keret és a résztvevő kommunikáló partnerek alapján különbséget tehetünk belső és külső politikai kommunikáció között (uo.). A **belső politikai kommunikáció** utalna minden olyan diskurzusformára, amely a politikai intézményekben, vagyis a kormánytestületekben, pártokban és más intézményekben a politika működésével foglalkozik. A szövegek itt a politikai elgondolásokat, hiteket és a társadalom vagy a társadalom egy részének gyakorlatát taglalják. Ez egy olyan sajátos intézményi kommunikáció, ami talán témájában különbözik, jellegében azonban megegyezik a más intézményekben zajló kommunikációval. Elemzésére valószínűleg ugyanazok az etnometodológiai és (mikro)szociolingvisztikai módszerek alkalmasak, mint amiket más szervezetekben lehet alkalmazni.

A **külső politikai kommunikáció** azonban elsősorban az általános közönséget célozza meg és nem (csak) a politikusokat. Jellegzetesen mediális, nyilvános műnem. A kommunikációban résztvevőknek nemcsak a közvetlen kommunikációs szituációra, de a kommunikáció szélesebb összefüggéseire is tekintettel kell lenniük. Az ilyen diskurzusok leírásához egészen más apparátus szükséges, mint a belső politikai kommunikációéhoz.

A **politikai diskurzus** megvalósulhat **államon belül**, illetőleg **államon kívül**. Különböző formában jelenhet meg: két- vagy többoldalú megegyezések, egy párt kongresszusán vagy egy kampány során elhangzó beszédek, egy képviselő hozzászólása a parlamenti vitához, újságok szerkesztőségi cikkei vagy kommentárjai, egy politikus sajtótájékoztatója.

A **politikai beszéd** a nyilvános beszéd egy fajtája, sajátos céllal (meggyőzés), rendeltetéssel (egy sajátos nézőpont képviselete, egy sajátos álláspont melletti érvelés) sajátos körülmények között (valamiféle nyilvános térben közönség előtt zajlik).

Médiuma révén a nyilvános politikai beszéd ösvér műfaj: látszólag szóbeli, ugyanakkor szerkesztettségét, irányultságát és célját tekintve az írott típushoz tartozna. Ezért sajátos, harmadik típusként érdemes kezelni.

Funkcionális szempontból megkülönböztethetjük **a politikai beszéd alfajait**:

1. a beszélők vezető politikusok, akik vagy azonos politikai vagy azonos ideológiai csoport tagjaihoz beszélnek – ez belső politikai kommunikáció lenne;
2. a politikus az egész nemzethez intézi beszédét – külső, de államon belüli politikai kommunikáció;
3. a politikus külföldi látogatása során politikusokhoz vagy a közösség tagjaihoz intézi beszédét – az államok közötti politikai kommunikáció példája.

A politikai diskurzus elemzése általában, és különösen a politikai beszédek nyelvészeti elemzése a nyelvi viselkedés elemeit a politikai viselkedéshez kell viszonyítsa. Két módon is megteheti ezt: elindulhatunk a nyelvészeti mikroszintről, s lehet az a kérdésünk, hogy bizonyos struktúrák (szóválasztás, szintaktikai struktúrák) milyen stratégiai funkciókat valósítanak meg. Vagy elindulhatunk a makroszintről, vagyis a kommunikatív szituációtól és a szöveg szerepétől és kérdezhetjük azt, hogy milyen nyelvi struktúrát választottak az adott funkcióra. Az előbbi a nyelvész attitűdje, az utóbbi pedig a kommunikációkutatóé. A kettő együtt pedig a diskurzus-analízis.

A politikai beszédeken belül altípusok egész sora létezik. Ezeket az adott kommunikatív szituáció – beleértve a kommunikációs partnerek tulajdonságait is –

határozza meg: ki beszél? kihez? mikor? hol? miért? Ezen az alapon a diskurzus-analízis a nyelv minden szintjét és aspektusát vizsgálhatja: a pragmatikait (a beszélők és hallgatók közötti interakciókat), a szemantikait (jelentéseket) a szintaktikait (mondatok belső szerveződését) a fonológiait/fonetikait (intonációt, a hangsúly mintázatait, a szüneteket).

A politikai beszéd a politikai szöveg sajátos fajtája. Az említett CILS szám (1996: 3) mindkét írása ugyanazon eseménnyel foglalkozik: Beatrix királynő Knesszethez intézett beszédét elemezték, melyet 1995-ös izraeli látogatása során mondott. Titus Ensink a „talapzat" (*footing*) (Goffman 1979) aspektusára összpontosít. Azt állítja, hogy a szövegben a használt személyes névmások (én, mi; te, ti – Önök) a résztvevők között kiosztott szerepekről árulkodnak. Valójában a feladók, a címzettek és a harmadik fél, a „hallgatózók" vagy megfigyelők közötti viszonyok komplex készletét vizsgálja. Elemzésében rámutatott, hogy a beszélő, Beatrix királynő országát, Hollandiát reprezentálja, míg a hallgatóság, a Knesszet – egy állami látogatás kontextusában – Izraelt; bár a királynő általában a zsidóság képviselőjének is tekinti. A politikai beszédek esetében tipikus, hogy időnként nehéz azonosítani a személyes névmás pontos referensét. Ensink elemzéséből kiderült, hogy a királynő beszédének bizonyos részeit a holland társadalomhoz intézte.

3. A beszélő azonosításának egy konkrét példája (Orbán Viktor miniszterelnök úr megnyitó beszéde a Császár és Király című kiállítás megnyitóján, Bécs, 2001. március 8.)

Ensink elemzéséből kiindulva azt vizsgálom, hogy az egyes politikai beszédekben ki az „én". A nyilvánosság szereplői a társadalmi hálóba sokkal inkább belegabalyodnak, mint a civilek. Ha egyes szerepeiket a háló egyes bogainak vesszük, látjuk, hogy szinte megszámlálhatatlan csomó köti gúzsba őket. Mit is jelent esetükben az „én"?

A reprezentáció foka, az hogy egy politikus kiket képvisel, attól függ, hogy az egyes egyénektől hány szint választja el. Ennek megfelelően az „én" jelentése a politikai beszédben korántsem egyértelmű. Vajon a politikusok mikor beszélnek, egyáltalán beszélhetnek-e saját nevükben? A fentiek alapján úgy tűnik, csak akkor, ha nem nyilvánosan beszélnek. Hogy ez egyáltalán lehetséges-e közszereplés vállalás esetén, vitatható. Számos példa mutatja, hogy legalábbis ügyetlen megfogalmazások születnek ilyen esetekben. Vagyis ha – amint ezt szerepük sugallja – ők nem „én"-ek, akkor miért használják mégis az E/1 személyű megfogalmazást? A válasz kézenfekvő: személyes megszólítás, személyes belebonyolódás, közvetlen érintettség okán. Ez azonban gyakran félrevezető lehet.

Elemzésem tárgyául a magyar miniszterelnök külföldi útjain elhangzott beszédeit, vagyis ezek mindenki számára hozzáférhető írott változatát választottam. Ezek a Miniszterelnöki Hivatal révén hozzáférhető szövegek nyilván nem a ténylegesen elhangzott beszédek, hanem a beszédek írott változatai. Tartalmi különbségeket nem feltételeztem, a hangzó és leírt szövegek közötti szükségszerű eltérésekre azonban számítottam.

A beszédek között akad iskolai évnyitó, szoboravatás, évforduló alkalmából mondott beszéd. Minthogy azonban ezekről az eseményekről a magyar sajtó alig számol be, a beszédeket pedig biztosan nem közvetíti, a beszélőnek az aktuálisan jelenlévő résztvevőkön kívül a magyar közönséggel nem kell számolni.

Az itt elemzendő beszédben az alapszituáció szerint OV mint Magyarország miniszterelnöke egy kiállítást nyit meg. Vagyis ez az a társas szerep, amivel OV azonosul.

A megszólítás után az első bekezdésben OV E/1-ben beszél. A bekezdés első és utolsó mondata is tartalmaz egy-egy T/1-t. Dé míg az elsőbe az osztrák házigazdák is beletartoznak, az utolsó mintha csak a magyarokra vonatkozna.

A 2. bekezdés T/3-je vonatkozhatna az egész közönségre, a későbbiekből viszont úgy tűnik, csak az osztrákokat kell alatta érteni: a „zavar" lehorgonyzása a „végzetesen megváltoztatta.", vagyis az Önök és a „mi" szembekerül. Ez a kettősség a bekezdés végén sem oldódik fel: nem világos, hogy a T/1 kire vonatkozik.

Az újabb megszólítás már nem protokoll, hanem közelebb kerülés.

A 3. bekezdés személytelen, ezzel mintegy a tényszerűséget sugallja. Amivel viszont szemben áll az alapkép: „Ausztria és Magyarország története ... nagyon emlékeztet a szerelmi történetekre."

A 4. bekezdés „Mi" = magyarok; ugyanakkor: „magam is óvnék" – mintha, OV, Magyarország miniszterelnöke itt kívül rekedne a magyarok csoportján.

Az idézett Széchenyi részletben a „mi együttélésünk" külön hangsúlyt kap, hogy a mi együttélésünk volt, ránk jellemző.

Az 5. bekezdés „szűkös időnket" T/1 minden résztvevő; majd a **lajstromszerű felsorolás**, nem hagy helyet sem a végiggondolásra, sem az egyetértésre vagy egyet nem értésre; a közhelyes idézetek továbbra is általában szólnak a résztvevőkhöz: de az, hogy az osztrák barokk mesterek műveit „megcsodálhatjuk", csalókán ugyanaz a személy és szám, mint a „tekintetünket inkább a jövő felé fordítsuk", amiből még személyesebbé válik a „minél távolabbra tudsz visszatekinteni, annál messzebb látod a jövőt". A szerkezet zárásaként OV=Én közmondásos igazságot tesz hozzá a korábbiakhoz: a hagyomány nem azt jelenti, hogy ami élő az halott, hanem hogy ami halott, az élő.

A 6. bekezdésben a közös már Ausztriát és Magyarországot jelenti az egyesített Európában. Ausztria segítsen „bennünket magyarokat" – a T/1 újra csak a magyarokat jelenti. Majd: személyes élmény E/1: vicc. Én = valaminek a képviseletében (bizakodó Magyarország és polgárai). A jövőről gondolkodunk T/1. De kik?

E/1: köszönöm, kívánom... Isten éltesse az osztrákokat és a magyarokat!

A beszéd az államon kívül elhangzott, államok közötti kommunikáció egyik példája. Kontextusa sajátságos: egy kiállítás megnyitója, mely kiállítás épp arról szól, amit nemigen tudunk kezelni: hogyan gondoljunk az Ausztriával való közös történelmünkre. A beszéd is erre a konfliktusra épít, de a kérdést meg nem válaszolja. Sőt a zavaros Mi-Önök használat is épp ezt hangsúlyozza. A szavak szintjén felkínál egy lehetőséget a miniszterelnök beszéde, épp csak a pragmatikai előfeltevések szintjén való bizonytalanság árulja el, hogy maga sem tudja, hányadán állunk.

A beszéd másik vonatkozása, a miniszterelnök mint társas szerepnek a megvalósulása. Minthogy a miniszterelnök mint szerep lehetőséget ad a személyes jellegzetességeknek is, Orbán Viktor legtöbb beszédébe bekerül némi személyes élmény, „visszaemlékezés" is. Kérdés, hogy ez valóban a miniszterelnök szerepéhez, vagy az általa képviselt nemzet képéhez, vagy egy fiatalember image-éhez adódik-e hozzá. Ez valószínűleg mindig az adott közönségtől függ: rendelkeznek-e azonos élménnyel, vagy csak egy jó mondásnak tartják esetleg az elhangzottakat.

Megállapítható-e a talapzat váltás helye és funkciója az adott beszédben? A beszéd általános struktúrája a következő: a bekezdésben felütésként elfoglal egyfajta talapzatot OV. de mindjárt egy másikra vált (kivétel csak az 5. bekezdés, amiben a lajstromozás miatt más stratégiát követ):

1. T/1 Mi (mindannyian) → E/1 Én OV személyes élmény
2. E/1 Én →← T/2 Önök
3. barátaim →← Önök (elvettek)
4. T/1 Mi (magyarok) → E/1 Én → E/3 Széchenyi
5. személytelen → T/1 Mi (mindannyian) → E/3 Ő (angol miniszterelnök) → T/1 Mi (mindannyiunk) → T/1 Én (általánosság)
6. T/1 Mi (mindannyian) → E/1 Én személyes élmény (egy nemzet képviseletében)

A beszéd tehát a miniszterelnöki társas szerep egy sajátos megvalósítása főnök típusú beszélőként (látszólag személyes élmények bevonásával), miközben óvatos kötéltánc az osztrák–magyar jószomszédi viszony, illetőleg a történelem tényei között.

4. Zárásként

Dolgozatom elején azt a kérdést tettem fel, hogy a megváltozott nyilvánosság milyen új feladatok elé állít bennünket. A nyilvános beszédek egy sajátos fajtája, a politikai beszéd körüljárásával azt igyekeztem bemutatni, hogy a kommunikációs szituáció legalapvetőbb eleme a beszélő, illetőleg az, hogy a beszélő milyen „talapzaton" áll, lényegét tekintve tudja meghatározni a szöveg értelmezését, értelmét.

Irodalom

Cook-Gumperz, Jenny – John Gumperz (1976): Context in children's speech. *Papers on Language and Context* 46. University of California at Berkeley.

Dieckmann, W. (1981): *Politische Sprache. Politische Kommunikation*. Heidelberg, Carl Winter Universitatsverlag.

Ensink, T. (1996): The footing of a royal address. *CILS* 3, 205–232.

Goffman, E. (1979): Footing. *Semiotica* 25, 1–29.

Goffman, E. (1981) A színházi keret. In: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája* (szerk.: László János). Budapest, Gondolat. 688–739.

Schäffner, Ch. (1996): Political speeches and discourse analysis. *CILS* 3, 201–204.

Szabó Márton (szerk.) (2000): *Beszélő politika*. Budapest, Jó Szöveg Könyvek Kiadó.

Függelék

Orbán Viktor beszéde a Császár és Király című kiállítás megnyitóján (Bécs, 2001. 03. 08.)

Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Tisztelt Kancellár Úr! Tisztelt Elnök Úr, köztársasági elnök úr, excellenciás uraim!

Örülök, hogy ilyen sokan összejöttünk itt a mai napon. Valamikor régen, talán valamelyik osztrák barátomtól hallottam azt a szurkálódós megjegyzést, miszerint az osztrákoknak az a tapasztalata a magyarokról, hogy ha meghívják őket, akkor mindig eggyel többen jönnek. Valószínűleg ezért vagyunk most is olyan sokan.

Megilletődve állok itt Önök előtt, és a megilletődöttségemnek igazából egy kis zavar az oka, hiszen csak egyetlen hét választ el bennünket annak a 153 esztendővel ezelőtti tavasznak a megünneplésétől, amely mélyen és végzetesen megváltoztatta az osztrákok és a magyarok viszonyát, és amely az önálló magyar identitásról, nemzeti önrendelkezésről szól. Hogy az az ünnepség, és a mai esemény ilyen közel esik egymáshoz, megengedi számomra, hogy egy közhelyet idézzek föl, amely szerint a múlt elesett hatalmunkból, és annak mind a jó, mind a rossz történései hozzátartoznak mai életünkhöz, és úgy ahogy volt tett bennünket olyanná, amilyenek ma vagyunk.

Tisztelt Hölgyeim és Uraim, kedves Barátaim!

Ausztria és Magyarország története az összehangolódás és a szembenállás szövevényes története. S ebből a szempontból nagyon emlékeztet a szerelmi történetekre. Önök is tudják, hogy Magyarországon se szeri, se száma azoknak a kastélyoknak, nagybirtokoknak, amelyeket az uralkodói hatalom elvett a pártütőnek mondott magyar birtokosoktól, és az udvarhoz hű földbirtokosoknak, nemeseknek adott át. De függetlenül attól, hogy ezek a döntések bölcsek és helyes döntések voltak-e, vagy égbekiáltó igazságtalanságok, ezek a döntések mégis csak komoly nyomot hagytak a magyar családok, a magyar falvak, a magyar birtokok életén. Ezek a történelmi változások beivódtak a mindennapi életbe, és közös történelemmé váltak.

Ezért nekünk magyaroknak az Ausztriához fűződő kapcsolatunkat sem szabad leegyszerűsíteni a mindenkor hatalom hű és ellenzéki politika szembeállítására. Magam is óvnék mindenkit az ilyen kuruc–labanc virtustól. Maga Széchenyi, akit a legnagyobb magyarként tartunk számon, egy szép mondatot mondott erről, ha megengedik megidézem itt Önök előtt. Úgy gondolta ugyanis, hogy az ilyen kuruc–labanc virtusban nincs sem kellő tájékozottság, sem kellő türelem, nem bontakozik ki belőle életképes jövő. A mondata pedig a következő: Bécsi levegőben ítél egyik a magyarok lelki vágya fölött, a másik ellenben úgyszólván a hortobágyi pusztán bírálgatja a közbirodalom szövevényes gépezeteit. Akárhogyan is volt hölgyeim és uraim, a magyar államiságból majd 400 esztendőt Ausztriával együtt, közös kötelékben éltünk le. 400 éven át formáltuk egymást, mert a mi együttélésünk volt, mint egy egyszerű államszervezeti egybefonódás.

A kiemelkedő pillanatok megidézése is meghaladja szűkös időnket, mégis volt néhány kiemelkedő pillanat, katolicizmus, reformáció, Pázmány és Bécs, koronázási ünnepségek és magyar király nemesi udvari testőrség, a századforduló művészeti impulzusai, magyar emigránsok. Ezek mind csak kiragadott elemek, de azt bizonyítják a számunkra, hogy közös miniszterekén kívül más is volt, ami közös volt a mi életünkben. Hildebrand nem csak Bécsben, Ráckevén is épített kastélyt, és a fenséges osztrák barokk mesterek freskóit Magyarországon is megcsodálhatjuk. Gyakran halljuk, tisztelt hölgyeim és urai, hogy ne forduljunk túl sokat a múltba, tekintetünket inkább a jövő felé fordítsuk. Néha ez hasznos tanács, de ne felejtsük a kiváló angol miniszterelnök figyelmeztetését se, minél távolabbra tudsz visszatekinteni, annál messzebb látod a jövőt. Én ehhez csak annyit szeretnék hozzátenni, hogy a hagyomány nem azt jelenti, hogy ami élő az halott, hanem azt, hogy ami halott, az élő.

A közös történelem, tisztelt hölgyeim és uraim, arra sarkall, hogy a jövőről is közösen gondolkodjunk, és közösen valósítsuk meg Európa újraegyesítését. Mi számítunk Ausztria segítségére, hogy segítenek bennünket, magyarokat abban, hogy visszatérhessünk oda, amit sohasem hagytunk el, hanem ahonnan kiszakítottak bennünket. Amikor gimnazista voltam, ez sajnos már elég régen volt, valamikor a 70-es évek végén volt egy találós kérdés, amely a következőképpen hangzott: Mi az kicsi, sötét, és kopogtat az ajtón? És erre az volt a helyes válasz, hogy a jövő. Szeretném elmondani Önöknek, hogy ez a korszak már a múlté. Én most itt egy olyan ország képviseletében állok Önök előtt, amelynek emberei, polgárai bíznak a jövőben, és akik Ausztriát is egy bizakodó országnak látják. Amikor Közép-Európa és Európa jövőjéről közösen gondolkodunk, akkor bennünket nem régi történelmi nosztalgiák vezetnek, hanem a közös tervek. Ahogy mi szeretjük mondani Magyarországon, a múlt bátorít, de a jövő inspirál. Ennek jegyében kívánom, hogy legyen nagyon sikeres ez a kiállítás. Köszönöm azoknak a munkáját, akik itt ennek megvalósításában részt vettek, akik a gondolatot megalkották, a kiállítás szellemét kigondolták, és akiknek a keze munkáját dicséri a kiállítás. Isten éltesse az osztrákokat és a magyarokat!

KUKORELLI SÁNDORNÉ
Dunaújvárosi Főiskola

Vagheit und Mehrdeutigkeit in den technischen Texten

Einführung

Die einfache Zuordnung „Gemeinsprache – vage, Fachsprache – präzise" ist in den achtziger Jahren in der Diskussion über den Situationsbezug von Fachsprachen in Frage gestellt worden, da schon ein oberflächlicher Blick auf den Wortschatz beliebiger Fachsprachen zeigt, dass das ein Missverständnis ist. Obgleich in den letzten Jahren die sprachliche Beschreibung auf die Syntax und Textgestaltung ausgeweitet worden ist, ist insgesamt nach wie vor der Wortschatz das auffallendste strukturelle Kennzeichen der Fachsprachen.

Die Hinwendung zur Textlinguistik hat ihrerseits dazu geführt, dass man strukturelle Spezifika des Fachtextes als Wiederspiegelung kommunikativer Intentionen interpretiert. Die Kommunikation zwischen dem Sender und dem Empfänger geschieht auf einer für beide Partner gemeinsamen Basis. Wenn diese Basis nicht vorhanden wäre, könnte sich der Prozess der Kommunikation nicht vollziehen. Also muss jeder Satz, der vom Sprecher/Schreiber gebildet wird, als Ausgangspunkt etwas für beide Partner Bekanntes enthalten. Das bekannte Element des Satzes kann determiniert sein:

a) durch das allgemeine Wissen;
b) durch die Situation;
c) durch den vorhergehenden Text.

Dieses Referat setzt sich das Ziel, das Problem der Verwendungsvielfalt, Sinnvarianz und Vagheit von Fachwörtern und Äußerungen zu schildern und die möglichen Mittel der Behebung von Mehrdeutigkeit zu zeigen.

Systematische Mehrdeutigkeit von Fachwörtern bei kontextueller Eindeutigkeit

Im pragmalinguistischen Kontextmodell ist Exaktheit eher eine Eigenschaft des Wortgebrauchs im Fachtext.

> „Eine kontextuelle Exaktheit von Fachwörtern, die deren systematische Exaktheit durch Definition tatsächlich jeweils modifiziert oder differenziert, ist hier derart weit verbreitet, daß sie eher als Normal-, denn als Sonderfall angesehen werden muß. Definitorische Vagheit bei kontextueller Exaktheit ist somit nicht als Unzulänglichkeit oder Ausnahme von Fachwörtern, sondern vielmehr als deren Charakteristikum zu werten" (Roelcke 1999: 62).

Sowohl vom Textproduzenten als auch vom Textrezipienten muss beachtet werden (dem pragmalinguistischen Kontextmodell folgend), dass Monosemie und Heteronymie indessen Erscheinungen des Fachwortschatzgebrauchs sind. Im Fachwortschatzsystem können **Mehrdeutigkeit (Polysemie)** und **Mehrnamigkeit (Synonymie)** herrschen. Sie werden erst innerhalb einzelner fachsprachlicher Äußerungen auf Eindeutigkeit hin

interpretiert. Mehrdeutigkeit in technikspraclichen Systemen kann an Beispielen nachgewiesen werden:

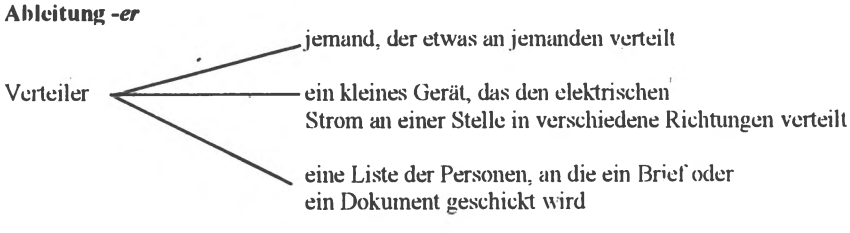
I. *Schraube* 1) ein kleiner Stift aus Metall mit einem Gewinde, den man z.B in Holz hineindreht, um etwas zu befestigen; 2) eine Art Propeller, der ein Schiff antreibt.
II. *Kolben* 1) ein Metallstab (in einem Motor), der in einer engen Röhre (dem Zylinder) auf- und abbewegt wird und so die Energie weitergibt; 2) der breite Teil eines Gewehrs, den man beim Schießen an den Körper drückt; 3) auf dem Gebiet der Chemie ein kleines Gefäß, in dem Chemiker Flüssigkeiten erhitzen.

Obwohl das pragmalinguistische Kontextmodell gegenüber einem systemlinguistischen Inventarmodell erkennbare Vorteile aufweist, kann es eine hinreichende Erklärung für systematische Mehrdeutigkeit bei kontextueller Eindeutigkeit auch nicht liefern.

Das kognitionslinguistische Funktionsmodell ermöglicht, unter Annahme der Assoziativität des menschlichen Denkens, eine kognitiv-kommunikative Erklärung dieser fachsprachlichen Erscheinung. Jetzt geben wir einige Ursachen für eine systematische Mehrdeutigkeit bei Fachwörtern an:

1. der steigende Bennenungsbedarf innerhalb einzelner Fächer, oft kommt es zu einer vielfältigen Verwendung, der schon bestehenden Einheiten;
2. innerfachliche Konzeptionsvielfalt, eingeführte Fachwörter werden unterschiedlich interpretiert;
3. fachsprachliche Interferenzen, die zu einem Gebrauch bestimmter Fachwörter in verschiedenen Fächern unter unterschiedlichen Bedeutungen führen. (Siehe dazu die Beispiele auf Seite 1!)

Mehrdeutigkeiten können sich auch aufgrund der deutschen **Wortbildung**, zum Beispiel Ableitung und Zusammensetzung ergeben. Meist tragen jedoch auch hier Kontext und Sachwissen dazu bei, die fachliche Bedeutung festzustellen.



Lage Ausdrücke in einem Fachtext

Diesen Fachtext haben wir einem Lehrbuch „Maschinenelemente" (Roloff/Matek 1995) entnommen. Der Text handelt von den Lagern.

Was für Annahmen lässt der Titel (ohne den Text gelesen zu haben) zu?
Dieser Text erzählt von 1) Vorratsräumen/Lagerhäusern; 2) Ferienlagern; 3) Gesteinen und Mineralien.

Warum vermuten wir es? Weil dieses Wort aufgrund des vorhandenen Wortschatzes/Wissens Assoziationen weckt, die mit Großeinkauf, mit Erholung, mit Geologie verbunden sind. Komischerweise ist eine andere Bedeutung, die schon bekannt war, nicht gleich eingefallen: Partei, Gesamtheit von Gleichgesinnten. Es könnte sein, dass diese Vergeßlichkeit eben auf den Kontext (Kotext) *das östliche, das westliche, das feindliche Lager...* zurückzuführen ist.

Nachdem wir erst den Text gelesen haben, können wir die aktualisierte Bedeutung des Wortes *Lager* feststellen. *Lager* ist ein Maschinenteil (Gleit-, Kugel-, Wälz-), der zur Aufnahme und Führung von schwingenden und besonders sich drehenden Maschinenteilen (Wellen) dient.

Im Text werden unbestimmte, vage, mehrdeutige Wörter und Ausdrücke durch Fettdruck hervorgehoben.

Analysieren wir den Text in bezug auf Unbestimmtheit und Kontextabhängigkeit!

Was kann dieser Satz (in der Gemeinsprache) bedeuten?

Etwaige Führungskräfte werden wieder von einem anderen Lager aufgenommen.

Wenn man nicht weiß, was man mit einer Äußerung gesagt hat, was man mit einem Satz, einer Wendung, einem Wort alles ausdrücken kann, soll man es interpretieren. Die sprachlichen Formulierungen sind nur selten völlig klar, sie können unbestimmt, also vage, mehrdeutig, kontextabhängig sein.

Mögliche Varianten:

1) *Die unerwartet eingetroffene Führungsspitze wird wieder von einem anderen Ferienlager aufgenommen.*
2) *Die unerwartet eingetroffene Führung wird wieder von einer anderen Partei empfangen.*

Wir haben hier zwei Lesarten des Originalsatzes angeführt. Dies haben vor allem die mehrdeutigen Wörter ermöglicht.

Über die Bedeutungen des Wortes *Lager* haben wir schon gesprochen. *Etwaige* bedeutet *möglich, unvorhergesehen; Führungskraft*, obwohl das die Wörterbücher nicht bestätigen, wird in der Gemeinsprache in der Bedeutung *Führung*, manchmal als *Führungsspitze* gebraucht; *aufnehmen* hat viele Bedeutungen: *empfangen, willkommen heißen, beherbergen, Obdach gewähren; Eintritt, Zutritt, Teilnahme gewähren.*

Dabei muss erwähnt werden, dass ein komplexer Sachverhalt nur in einer Reihe solcher Formulierungen geklärt werden kann. Semantische Bestimmtheit ist in den technischen Fachtexten mit kurzen Kontexten erreichbar, folglich kann Mehrdeutigkeit oder Doppelsinn leicht aufgelöst werden.

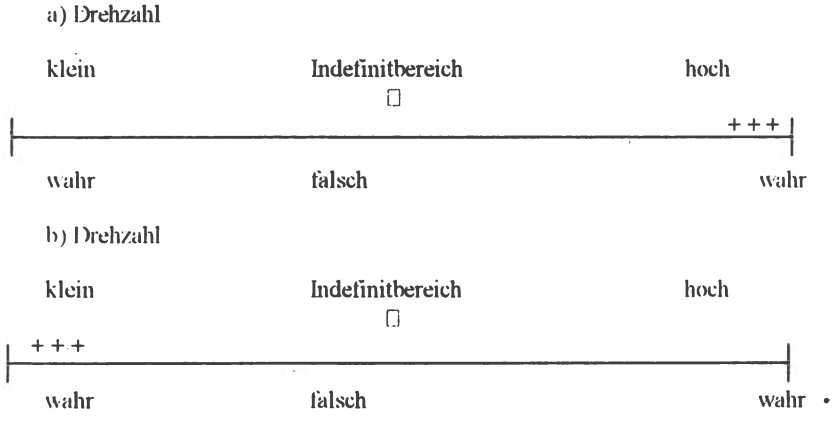
So kann ein Lager z.B. nur eine Längskraft übernehmen, andere teilen sich in die Aufnahme der Querkräfte. ***Etwaige Führungskräfte werden wieder von einem anderen Lager aufgenommen.***

Also: *Unvorhergesehene/mögliche Führungskräfte werden von einer anderen Lagerart aufgenommen.*

Die im Text hervorgehobenen Gradadjektive (z.B. *große Beanspruchungen, hohe Kantenpressungen, hohe/kleine Drehzahlen, leichter Ein- und Ausbau, hoher*

Schmierstoffverbrauch, schwere Schiffswellenlager, starke Stöße, niedriger Preis oder Beanspruchungen klein halten, Schmierstoffverbrauch ist gering usw.) bilden eine andere Form der Vagheit, die als **Relativität** bekannt ist. Diese quantifizierenden Ausdrücke machen nur in Bezug auf einen vorgegebenen Standard Sinn. In attributiver Verwendung gibt diesen Standard das substantivische Bezugswort an, bei prädikativer Verwendung muss der Kontext die jeweilige Bezugsgröße spezifizieren. Gleich ob Kantenpressungen, Drehzahlen oder Schmierstoffgebrauch hoch ist, weist das Prädikat *hoch* einen gewissen Vagheitsspielraum auf.

1) *Gleitlager werden bevorzugt für Lagerungen mit* ***hohen Drehzahl*** *und* ***Belastungen*** *bei* ***hoher Lebensdauer,...***
2) *Gleitlager werden bevorzugt für Lagerungen, die bei* ***kleinen Drehzahlen*** *oder im Stillstand* ***starke Stöße*** *und* ***Erschütterungen*** *aufnehmen müssen.*
3) *Wälzlager werden bevorzugt für Lagerungen, die aus dem Stillstand und bei* ***kleinen Drehzahlen*** *und* ***hohen Belastungen möglichst*** *reibungsarm arbeiten sollen.*



Was bezüglich hoher oder kleiner Drehzahlen positiv (wahr) oder negativ (falsch) ist, hängt vom Sachverhalt im Text ab. Im Satz (1) werden Gleitlager für Lagerungen mit hohen, im Satz (2) mit kleinen Drehzahlen verwendet. Gleitlager lassen unbegrenzt hohe Drehzahlen zu. Im 2. Beispielsatz werden Gleitlager wegen der Aufnahme von starken Stößen und Erschütterungen bevorzugt. Das dritte Beispiel handelt von dem Gebrauch der Wälzlager für die Lagerungen mit kleinen Drehzahlen.

Wenn wir jetzt versuchen würden, festzustellen, was kleine und hohe Drehzahlen hier exakt bedeuten, sollten wir zugeben, daß wir es nur ahnen. Zeigten wir aber die im Kontext realisierte vage Bedeutung (Sinn) des Wortes *hoch* auf der Linie a), dann würde das Kreuz auf jeden Fall von dem Indefinitbereich rechts gesetzt. Die aktualisierte Bedeutung von *klein* setzen wir auf die Linie b). Das Kreuz befindet sich links vom Rechteck, präziser ausgedrückt, etwas rechts vom Anfang unserer Linie, die ein Kontinuum darstellt. Anfangspunkt des Kontinuums ist der Stillstand. Endpunkt ist die höchste Drehzahl. Ungefähr etwas links und rechts vom Rechteck sind die Drehzahlen weder klein noch hoch. Diese Sätze sind unbestimmt, weil sie vage Propositionen ausdrücken und dem Rezipienten die notwendige Information zur Auflösung der Vagheit

fehlt. In einer kontinuierlichen Realität ist es unmöglich, präzise Denotatsgrenzen zu ziehen. In unserem Fall übergehen keine kleinen Drehzahlen in keine hohen, die Grenzen dazwischen sind ganz unscharf. Der Übergang von einem Anwendungsbereich zum anderen geschieht in kleinen Schritten und wegen der Irrelevanz des Unterschiedes kann man keinen der Übergänge zurückweisen.

Fachsprachliche Texte können den angehenden Fachleuten oder den Laien zum Teil dadurch zugänglich gemacht werden, daß die Formulierungen paraphrasiert werden. Es ist oft notwendig, denn die Oberfläche kann über denn Sinn des Texts nicht entscheiden, dazu ist noch eine Interaktion zwischen Kohäsion und den anderen Kriterien der Textualität zu berücksichtigen. Wenn eine kurze vage Äußerung ihren Zweck erreicht, dann braucht man keine Präzisierungen. Es gibt lexikalische, syntaktische und pragmatische **Paraphrasen**. Definitionen stellen auch paraphrasierte Beziehungen her. Im nächsten Satz mittels *zwar... aber* wird im zweiten Teil erläutert, wie das Gesagte im ersten zu verstehen ist. Der zweite Hauptsatz schränkt den Sachverhalt des ersten ein.

Für diesen statisch unbestimmten Fall lassen sich die Lagerkräfte ***zwar*** *berechnen, die tatsächlich auftretenden werden* ***aber*** *durch die Genauigkeit bzw. die Fehler der Ausrichtung bei der Fertigung und bei der Montage wesentlich beeinflußt und können daher von den errechneten abweichen.*

In den unten hervorgehobenen Textteilen können wir Beispiele für Ausdrücke sehen, die auf die Sinnzuweisung an unbestimmte Ausdrücke einwirken können. Davon sind *wesentlich, fast, möglichst* **modifizierende sprachliche Hecken**: Vergleiche wirken präzisierend: *der Wirkungsgrad ist allgemein etwas geringer als bei Wälzlagern, das Anlaufmoment nur wesentlich größer als das Betriebsmoment ist.*

Vorteile (Wälzlager): Bei richtigem Einbau ***fast reibungsloser Lauf****, weshalb* ***das Anlaufmoment nur wesentlich größer als das Betriebsmoment*** *ist (****wesentlicher Vorteil*** *bei Antrieben); der Schmierstoffverbrauch ist gering. ...*
Wälzlager werden bevorzugt: für Lagerungen, die aus dem Stillstand und bei kleinen Drehzahlen und hohen Belastungen ***möglichst reibungsarm*** *arbeiten sollen.*

Der Sender geht oft davon aus, daß der Empfänger in dem Gebiet der Kommunikation bewandert ist, macht also manche Details nicht sichtbar. Aber nicht einmal den Fachleuten desselben Fachgebietes ist alles klar, da sie nicht über dieselben Fachkompetenzen verfügen. Wenn sie darüber verfügten, hätte die Fachkommunikation gar keinen Sinn, würden neue wissenschaftliche Arbeiten oder Bücher gar nicht erscheinen. Die Rezipienten sollten also meistens in ihren Verstehensprozessen gesteuert werden. Schriftliche Fachkommunikation schließt die Möglichkeit der Rückfrage aus. Wir denken, dass Vagheit und Mehrdeutigkeit in den Fachtexten auch mittels nicht-sprachlicher Zeichen (Symbole, Formeln, technische Zeichnungen usw.) behoben werden können. Einige dieser Zeichen können leicht verbalisiert werden, andere würden am Präzisionsgrad nur verlieren.

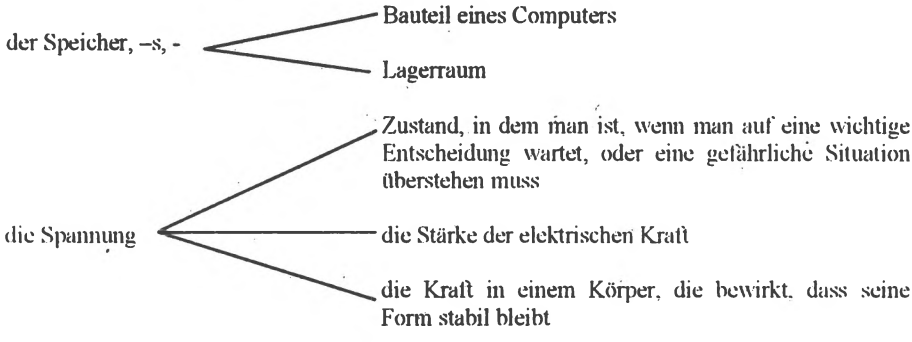
Unbestimmtheit auf der pragmatischen und satzsemantischen Ebene haben wir schon ausführlich erörtert. Erwähnen wir noch zwei Erscheinungen der wortsemantischen Ebene: **Homonymie** und **Polysemie**.

„Homonyme Ausdrücke verfügen über eine gleiche Ausdrucksform hinsichtlich Orthographie und Aussprache bei unterschiedlicher etymologischer Herkunft, vgl. *Ton, Kiefer, Mark*. Homonymie unterscheidet sich von Polysemie dadurch, daß ein polysemer Ausdruck (z.B. *grün*) mehrere voneinander abgeleitete Bedeutungsvarianten aufweist…" (Bußmann 1983: 189-190).

Homonyme Ausdrücke

die Mutter, Mütter	Frau, die ein Kind geboren hat
die Mutter, Muttern	Gegenstück zur Schraube mit Innengewinde

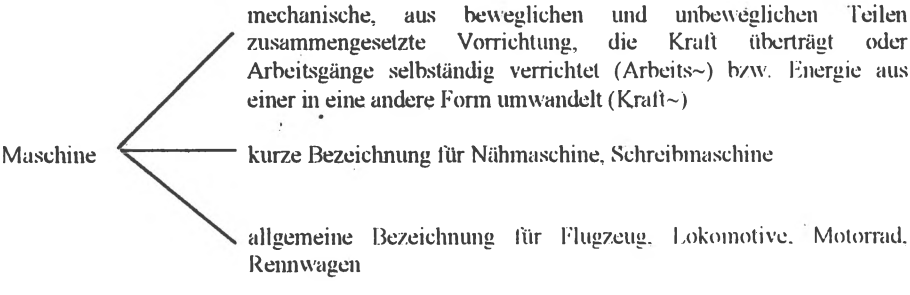
Polyseme Ausdrücke



Fälle der **indeterminierten illokutiven Rolle** treten in den Fachsprachen selten auf, das wird meistens durch die Präzision der Fachtexte geklärt. **Unterbestimmtheit** (kommunikative) kommt in den Fällen vor, wenn der Rezipient zu wenig Informationen bekommt, oder wenn der Text für ihn unverständlich formuliert ist, etwa zu abstrakt.

Von den Vagheitstypen haben wir relative Ausdrücke besprochen, jedoch **die randbereichsunscharfen Ausdrücke** blieben unerwähnt. Zu ihnen gehören z.B. manche Adjektive (Farbadjektive), Orts- und Zeitadverbien, die meisten Verben und Gattungssubstantive.

Das Wort *Maschine* ist ein Gattungssubstantiv und besitzt einen ausgedehnten Bereich definiter Anwendbarkeit. Die Übergangszonen zwischen den Anwendungen sind nur mehr oder wenig ausgeprägt.



Den dritten Typ bilden die **punktuellen Prädikate**. Seine wichtigsten Vertreter sind geometrische Prädikate und Maßangaben. Obwohl sie als Prototypen für Präzision gelten, müssen sie mit Toleranz verwendet werden.

Zum Einsatz kamen eine Miller Syncrowave 250 TIG und stahlförmige Schweißzusatzwerkstoffe ***mit Durchmessern von 1,4 bis 2,4 mm.***

Zusammenfassung

Zusammenfassend können wir sagen: der Weg zum Fach braucht Mehrdeutigkeiten, weil Kommunikation als Prozess von Bedeutungszuweisungen und Bedeutungsveränderungen dieser sprachlichen Vagheit bedarf. Kontextualisierung (Bedeutungserschließung aus dem Kontext heraus), Visualisierung (Bedeutungserhellung durch Anschaulichkeit) und Umschreibung (Definition) der Fachwörter helfen beim Verstehen und Einprägen, und beim Erreichen der Exaktheit sowohl im Falle der Wörter als auch der Äußerungen.

Der Begriff, die Aussage, der Sprachterm können jedoch nur so präzise sein, wie es die jeweilige Denkstruktur des Rezipienten zuläßt. Was im 18. und 19. Jahrhundert die Fachsprachen geprägt hat, hält größtenteils bis heute. Heutzutage beschäftigt man sich in den Fachsprachen sowohl mit der Darstellungsart als auch mit den Definitionen, Formeln, Metaphern, Vergleichen usw. Man kann auch heute auf ungefähre Mengen- und Größenangaben und vage Formulierungen in den Fachtexten treffen. Vagheit und Mehrdeutigkeit sind also konstitutive Eigenschaften natürlicher Sprachen, die für das Funktionieren der Kommunikation unbedingt notwendig sind. Die Ausnutzung von Verwendungsvielfalt, Sinnvarianz und Vagheitsspielräumen macht auch den flexiblen und verständlichen Gebrauch der (technischen Fach)sprache möglich.

Literatur

Bußmann, Hadumod (1983): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
Dubbel (1995): *Taschenbuch für Maschinenbau*. Berlin: Springer Verlag.
Matek, Wilhelm (et al.)(1995): *Maschinenelemente*. Wiesbaden: Viehweg. 409-411.
Thorsten, Roelcke (1999): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin–München–Leipzig–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt, 1994
Wahrig Deutsches Wörterbuch [6. neu bearbeitete Auflage]. Gütersloh: Bartelsmann Lexikon Verlag, 1997

SZENDE TAMÁS
MTA Nyelvtudományi Intézet – Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest – Piliscsaba

Elemzés és újraelemzés: alapszerkezetek áthallásai redukált formákban

Kiindulásom maga a tétel, amelyet az előadás gondolatmenete igazolni szeretne.

Tétel: A természetes – bármely aktuális kommunikációs helyzetben zajló, spontán, anyanyelvi beszéd – közlés tévesztései rendszerszerűek és azonos tartalmú folyamatszervezési stratégia irányítása nyomán lépnek föl.

Mindenekelőtt adottnak vesszük a következőket. (i) Triviálisan igaz, hogy a beszédfolyamatok nyelvi alapjául normatív absztrakt reprezentációk szolgálnak. Ezek a reprezentációk egyaránt magukban foglalják a jelentésszerkezetet, a (morfo)szintaktikai struktúrát és a fonológiai reprezentációt. (ii) Az alapul szolgáló nyelvi reprezentációk a teljes kommunikációs eseménytér vektoraival kölcsönviszonyban szerveződnek. Ennek a kölcsönviszonynak természetesen része a közlő társak kooperációja, amely az együttműködés maximájának megfelelően érvényesülő levezetési stratégiák alkalmazásában valósul meg. (iii) A beszédképzésben és a beszédfeldolgozás folyamataiban lehetségesen – és nem is ritkán – eltérések mutatkoznak az alapul szolgáló reprezentációkkal való összevetésben. Az eltérések a közlésfolyamat hibahelyei. (iv) A realizáció hibái a közlésfolyamat bármely pontján és a rendszer bármely szintjén megjelenhetnek.

A tévesztések sokfélesége eleve igazolja a (iv) premisszát. (i) A szöveg szintaktikai szervezésében rendszeres implementációs hiba az, amelyet az esetek szerkezetváltásnak mutatnak, alapesetben: a főmondat szerkezetében az implikátum (például alárendelt tagmondat) morfológiailag, vagy szórendje tekintetében nem illeszkedik szabályosan. Ennek prototipikus esete (eredetileg) a mondatátszövődés (például *Jánost szeretném, ha jönne*; É. Kiss 1999). Mint látni fogjuk, itt valójában nem a szerkezetek lineáris váltásáról van szó, de a felszíni forma a tévesztést ilyenként jeleníti meg. (ii) Hasonlóképpen, a jelentésszerkezetek szervezésében – látszólag – átállítás történik az implementáció meghatározott pontján egy másik szerkezetre. Például a *Lehúzod a lantot* vagy a *Ki mint veti ágyát, úgy arat* állandó szerkezetek, szólások más szerkezeti előzmények folytatásaival végződnek, mint a standard reprezentációk. (iii) A – Huszár Ágnes terminusával – 'elszólások' és általában a nyelvbotlások hibatípusa és típusai a szakma Wundt, Freud és Victoria Fromkin óta széles körben, körültekintően tárgyalt területe (újabban Huszár 1998; 2000). (iv) Ezeken belül, de saját kategóriaként tűnnek fel az elemátrendeződések a szintagmák tagjai között (spoonerizmusok, mint *kibokamodott a ficám*), valamint a kötetlen morfémák kiinduló fonológiai képleteinek az újjáalakítása, így a *furkáltam* 'keresgéltem' szóalakban (lehetségesen a *fürkész, turkál, firtat* alapján). (v) A fentiekhez sorolódnak a patolingvisztika körében adatolt

jelenségek. Közülük itt a parafáziákat említjük. Fonemikus parafáziákban az afáziás közlő a szóalakon belül egy mássalhangzót vagy magánhangzót másikkal helyettesít, annak egy vagy több jegyét elhagyva, helyüket másokkal töltve fel. Emellett, a szekvenciaszervezésben olyan elemismétléses mintákat alkalmaz, amelyek fonotaktikailag egyneműsítik az artikulációs folyamat kimenetét. Az előbbire példa a |tEruzA| *ceruza* helyett, az utóbbira a |bElgEdolgostAm| *beledolgoztam* helyett (vö. Szépe 1998, 95). (vi) Végül – a *tévesztés* minősítést egészen sajátos: 'nem formális/normatív' értelemben használva – adódik a jelenségeknek egy szintén idevonható csoportja, a lazítási folyamatok eredményezte alakzatoké. Ezeket az jellemzi, hogy a kimenetek meglehetősen eltávolodnak az alapul szolgáló (*underlying*) fonológiai reprezentációktól, mégpedig mind a szegmentális képletekben, mind pedig a szekvencia szervezési alakzatok tekintetében. A lazítási programok a mai magyar spontán beszédben olyan ejtésváltozatokat eredményeznek, mint amilyen a redukált magánhangzók kialakulása vagy a szótagkivetés, ha a szóalakban nyílt szótagról szomszédos nyílt szótagra haladva ismétlődően azonos disztinktív jegyek vannak a szegmentumokban (közismert példája ennek az úgynevezett lezser beszédben a |sAksE>zeti| ← *szakszervezeti*), továbbá azok a formák, amelyeken bizonyos torzítási jelenségek sorozatszerűen mennek végbe (Szende 1997, 167–194; 1999).

A fenti összeállítás persze nem teljes. (Talán a (iii) csoporthoz tartoznának a káromkodásban és szitokformulákban alkalmazott eufemizmusok [*Az istállóját!*], mert bár szándékoltak, de az elszólások mechanizmusát követik (Szende 1998). Eseteik tudományos megközelítése és leírása viszont hagyományosan az adatolás, jelenségleírás és okmagyarázat hármasságában történik. (A nyelvbotlásokra vonatkozó elemzések kitűnő, rendszeres szemléje Huszár (2000) írásában világosan tükrözi a szakmai–módszertani vonalakat.) Azt tapasztaljuk azonban, hogy ebben a keretben dolgozva bizonyos kérdések nyitva maradnak, például az, hogy miért éppen az adott helyen, és miért éppen az adott módon mennek végbe a tévesztések.

Vegyük alapul a tévesztéseket mutató közlésfolyamatok információs viszonyait. A jelenségek mindegyike információs térben zajlik. Ez a tér osztatlan, de időben tagolt. Osztatlan, azaz az adott közlési helyzetben valamennyi mozgósított nyelvi információ jelen van; és tagolt, mert a közlés eltérő eseménypontjain az információ hordozói szükségszerűen elosztva jelennek meg. Az itt tévesztésnek, hibának nevezett jelenségek közös jellemzője az, hogy a hordozók pozíciók szerinti kiosztása a rendezés hiányos programja alapján történik: az irányító művelet nem érvényesíti az összes utasítást, amely a normatív alakot eredményező implementációhoz elengedhetetlen. Nem is teheti, hiszen éppen a szekvencia szervezés programjában következett be az, amit információs térszűkítésnek nevezünk. Röviden szólva, az információáramlás szempontjából is, a közlési esemény kétlépcsős programmenet szerint valósul meg: (i) egy globálisban, majd (ii) finomszabályozással. Tévesztésekben a finomszabályozás akad el.

Végső soron az 'elszólások', a szó, morféma és hangtani tévesztések lényegében a szekvencia szervezés egyszerűsített stratégiáinak a következményei – a közlő oldalán. A hallgató feldolgozási mechanizmusa azonban e típusok esetében kénytelen kétszakaszos eljárást alkalmazni: elemzést és újraelemzést. (i) A tagolási–azonosítási folyamat nyomán nyert alapstruktúrát (ii) összevetésben a szabályos alak(ok)ra hozza, majd a

közlemény további feldolgozását az újraértelmezett részlet felhasználásával folytatja. Az újraértelmezés mozzanata, valamint az újraértelmezett formák maguk a közlésfolyamat információs viszonyai szempontjából redundancia beépítését jelentik. Elszólásokban a rekonstrukciós eljárás előtérbe hozva kiemeli az érintett elemet („jobban fogunk emlékezni rá"), egyszerű nyelvbotlásokban nyilvánvalóan a szekvencia környezet tévesztéssel nem torzított, normatív alakú elemeinek kiemelését eredményezi. Emellett (afáziában) a fonemikus parafáziák esetei – legalábbis sajátos értelemben – ugyanígy hatnak: a közlő az információs térszűkítés kényszere alatt egyszerre él a folyamatszervezés reduktív változatával és egy a morfémahatárokat másodlagos eszközökkel megerősítő, az információs viszonyokat mintegy helyreállító stratégiával.

Irodalom

É. Kiss Katalin (1999): A mondatátszövődés. In: *Új magyar nyelvtan* (É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter). Osiris, Budapest, 166–168.

Huszár Ágnes (1998): Az elszólásvizsgálat egy lehetséges módja. In: *Beszédkutatás '98.* (szerk.: Gósy Mária). A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 21–34.

Huszár Ágnes (2000): A versengési elv a nyelvbotlások létrejöttében. In: *Beszédkutatás 2000.* (szerk.: Gósy Mária). A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 63–74.

Szende Tamás (1997): Alapalak és lazítási folyamatok. *Linguistica*, Series A, Studia et Dissertationes 22. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest.

Szende Tamás (1998): Upside-down metaphors of 'Father'. (The case of Hungarian oaths and invective formulas.) In: *Faith and Fiction. Interdisciplinary Studies on the Interplay Between Metaphor and Religion.* (eds.: Biebuyck, Benjamin, René Dirven and John Ries) Peter Lang: Frankfurt am Main, Bern, Wien, London and New York, 83–96.

Szende Tamás (1999): A szótag a köznapi beszéd lazítási folyamataiban és a történeti változás tükrében. In: *Szótagfogalom – szótagrealizációk* (szerk.: Kassai Ilona). Budapest, 63–83.

Szépe Judit (1998): Fonológiai folyamatok magyar anyanyelvű afáziások szegmentális parafáziáiban. In: *Beszédkutatás '98.* (szerk.: Gósy Mária). A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 94–104.

Szépe Judit (2000): *Fonémikus parafáziák magyar anyanyelvű afáziások közlésfolyamataiban.* A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvészeti Intézetének Kiadványai. 2. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba.

SZILÁGYI ILDIKÓ
Nyíregyházi Főiskola

Francia szabadversek szintaktikai elemzésének lehetőségei

A szabadvers kérdése megjelenése óta a verstan legvitatottabb és legtisztázatlanabb területe. Holott nem elszigetelt jelenségről van szó: a századvég szimbolista, dekadens költészetétől eredeztethető, s a szürrealizmus idején dominánssá vált versforma napjainkban is igen kedvelt.

A modern versszerkezet mibenlétére vonatkozó bizonytalanságok abból adódhatnak, hogy kialakulásával sok évszázados múltra visszatekintő evidenciák – úgymint próza és vers különbsége, műfaji határok – kérdőjeleződtek meg. A költészetet azonosították a mértékes, verses formájú művekkel, így költészet és próza oppozíciója a Molière *Úrhatnám polgár*-ából jól ismert tételre egyszerűsödött: „Mindaz, ami nem próza: vers. Mindaz, ami nem vers: próza" (II, 4, ford. Mészöly Dezső). Mivel a kötöttséget, a képletekkel leírható szabályokat a vers lényegéhez tartozónak vélték, a szabadvers elnevezésben éppúgy oxymoront (önellentmondást) láttak, mint a valamivel korábban jelentkező prózaversben.

A vers és költészet terminusokat egyébként a mai köznapi szóhasználat is csaknem felcserélhetőnek tartja, bár a szakirodalomban a XVIII. századtól jelen van az a nézet, mely szerint a verses formától függetlenül is lehetséges költészet, s ennek hatása, nagy késéssel ugyan, de a múlt sz. második felétől már a szótárak költemény-definícióiban is felfedezhető (Littré, 1863; Larousse, 1866; Hatzfeld-Darmesteter, 1890; Dict. de l'Académie Fr., 8. kiadás).

A szabadversek „szabadságát", illetve vers-státuszát egyaránt sokszor kétségbe vonják. Valóban szabad a szabadvers? Ez a felvetés azzal a tapasztalattal függ össze, hogy nagyon sok szabadvers él a hagyományos verstani eszközök nyújtotta lehetőségekkel. E **versszerű** (Nemes Nagy Ágnes) vagy **mértékőrző** (Kecskés András) szabadverseket a **prózaszerű**, vagy **mérték-nélküli** szabadversekkel szokás szembeállítani. (Előbbi típust magyar viszonylatban Füst Milán, utóbbit Kassák Lajos nevével lehet fémjelezni.) Természetesen a kötött versformák és a próza között számtalan átmeneti forma létezik. A metrikus versekkel ellentétben – s ez lényeges különbség – a szabadversekben felbukkanó kötött sor- és strófafajták, rímek nem alkotnak egységet, illetve egymásra következésükben nem mutatható ki szabályszerűség, ugyanakkor a szabad verssorokkal kontrasztot alkotva kiemelik azok újdonságát. A versszerű szabadversek lényege éppen ez: „Egyrészt beleringat[nak] a hagyományos vershatásba, másrészt folyton ki-kizökkent[enek] belőle. Megszokottság és meglepetés, hagyományos rendezettség és eltérés együttese adja sajátos expresszivitás[ukat]" (Nemes Nagy Ágnes 1987: 312).

Vers-e a szabadvers? Az erre a kérdésre adandó válasz attól függ, hogy milyen tágan értelmezzük a vers fogalmát. Van olyan nézet, mely versszerűen tördelt költői prózának tartja (Szepes–Szerdahelyi 167.). A sorképzést az ellentétes véleményen lévők is kulcsfontosságúnak tartják, sőt egyenesen a sorképzésben látják e modern versforma lényegét (többek között: Fónagy Iván, Kecskés András, H. Meschonnic, J. Filliolet, J-L.

Backès, J. Molino), s úgy vélik, hogy a szabad verssorok eltérő hosszúsága, a sorvég ismétlődő visszatérése ritmust eredményez.

Jakobson óta szokás a párhuzamosságot, az ismétlődést a költői nyelv alapjának tekinteni, és hivatkozni ezen tétel alátámasztásaként a vers szó „sokatmondó" etimológiájára: a latin „versus" visszatérést, újrakezdést jelent (eredetileg az eke fordulatát, a barázdát nevezték így). Az irodalmi strukturalizmus térhódításával jelentős mértékben megnőtt a fonológiai, lexikai és mondattani szempontú verselemzések száma. A vizsgált versek azonban szinte kizárólag rövid, metrikailag kötött költemények, leggyakrabban szonettek voltak. Holott az ilyen típusú elemzések „létjogosultságát" – mutat rá Gáldi László – „talán legjobban a szabadvers igazolja" (Gáldi 1965, 341), hiszen sorainak „hangzásbeli összetartozását, belső egységét elsődlegesen nyelvi – mondattani tényezők létesítik", nem pedig „ismétlődő nyomatékrendből eredő *versmérték*" (Kecskés 158).

A szintaktikai leírás lehetőségeit Jules Laforgue *Jön a tél* (*L'Hiver qui vient*) című költeménye (pontosabban, hosszú versről lévén szó, annak első öt szakasza) elemzésével kívánom illusztrálni. Választásom azért esett a modern francia szabadvers megteremtői között számon tartott Laforgue ezen versére, mert, amellett, hogy ez az egyetlen, mely magyar fordításban is hozzáférhető (Jékely Zoltán: *Francia költők antológiája*, 526–528), véleményem szerint jól szemlélteti, hogyan biztosítják a versszöveg folytonosságát – a mondatszerkezet fellazulása ellenére – az ismétlésszerkezetek és paralelizmusok.

1. Blocus sentimental! Messageries du Levant!.	13	a
2. **Oh**, tombée de la pluie! **Oh!** tombée de la nuit,	12	x
3. **Oh!** le vent!...	3	a
4. La Toussaint, la Noël et la Nouvelle Année,	12	b
5. **Oh**, dans les bruines, toutes mes cheminées!...	11	b
6. D'usines...	2	x
7. On ne peut plus s'asseoir, tous les bancs sont mouillés;	12	a
8. Crois-moi, c'est bien fini jusqu'à l'année prochaine,	12	b
9. Tant les bancs sont mouillés, tant les bois sont rouillés,	12	a
10. Et tant les cors ont fait ton ton, ont fait ton taine!...	12	b
11. **Ah,** nuées accourues des côtes de la Manche	12	a
12. Vous nous avez gâté notre dernier dimanche.	12	a
13. Il bruine;	2	a
14. Dans la forêt mouillée, les toiles d'araignées	12	x
15. Ploient sous les gouttes d'eau, et c'est leur ruine.	10	a
16. Soleils plénipotentiaires des travaux en blonds Pactoles	16	a
17. Des spectacles agricoles,	7	a
18. Où êtes-vous ensevelis ?	8	b
19. Ce soir un soleil fichu gît au haut du coteau	13	c
20. Gît sur le flanc, dans les genêts, sur son manteau,	12	c
21. Un soleil blanc comme un crachat d'estaminet	12	d

22. Sur une litière de jaunes genêts	12	d
23. De jaunes genêts d'automne.	7	e
24. Et les cors lui sonnent!	5	c
25. Qu'il revienne...	3	x
26. Qu'il revienne à lui!	5	x
27. Taïaut! Taïaut! et hallali!	8	b
28. Ô triste antienne, as-tu fini!...	8	b
29. Et font les fous!...	4	f
30. Et il gît là, comme une glande arrachée dans un cou,	14	f
31. Et il frissonne, sans personne!...	8	e

A strófa- és rímszerkezetről, illetve a sorfajtákról nem kívánok részletesen szólni, a legfőbb metrikai jellemzők (szótagszám, a rímképlet versszakonként, x-szel jelölve a szakaszon belül rímtelen sorokat) leolvashatók a sorok mellett feltüntetett értékekből. Mivel a francia verselés specifikus szabályai miatt – „metrikai nyomás" hiányában – csak a sorok kis részénél lehet egyértelmű a szótagszámlálás eredménye, a számok csupán tájékoztató jellegűek, a hagyományos metrumokkal való összevetés megkönnyítését célozzák.

Ami a szöveg fizikai megjelenési formáját (vehiculumát) illeti, nyilvánvaló, hogy a versszerű tördeléssel a verses formára kívánt Laforgue emlékeztetni. Minden verssor nagybetűvel, a baloldali margónál kezdődik. Baloldalt tehát tökéletes sorba rendezés van, míg jobb oldalt a nagyon hosszú és nagyon rövid sorok váltakozása rendkívül változatos spáciumokat eredményez. Némi szabályosság azért itt is megfigyelhető: az első szakaszon belül a 'két hosszú + egy rövid sor' séma ismétlődik, s erre a szerkezetre utal vissza a negyedik szakasz három sora, fordított sorrendben.

A vers vizuális képéhez a sorképzés mellett hozzátartozik az írásjelhasználat is: jelen esetben szembetűnő a felkiáltójelek (31 előfordulás a vers egészében) nagy száma, ez egyúttal a versbeli mondatok uralkodó modalitástípusát is jelzi. Az írásjelek jelenléte nem feltétlenül jelenti a mondatok, vagy akár a szintagmák lezártságát. Az 5. sor végi felkiáltójel és három pont, a sorhatárral együtt például egy birtokos szerkezetet bont meg: v. 5/6: *toutes mes cheminées!.../D'usines*. Az enjambement, miközben grammatikailag összetartozó szavakat választ el egymástól – az igei állítmány átvetésére is találunk példát a megadott szövegrészletben (v. 14/15, v. 19/20) – a verssor végén maradó szó kiemelésével hangsúlyt ad egyébként hangsúlytalan szavaknak. Az áthajlás, amennyiben ismétléssel kombinálódik, létrehozza a sort záró, majd sort nyitó anadiplózis (*anadiplose*) alakzatát, mely nem a szétválasztást, hanem az összetartozást erősíti (v. 22/23: *de jaunes genêts/ de jaunes genêts d'automne*, v. 25/26: *Qu'il revienne.../ Qu'il revienne à lui!* v.54-55, 56-57). A kezdő, anaforikus (*anaphore*) ismétlődés (v. 2-3: *Oh*, v. 25/26, v. 29-31: *Et*) újra meg újra elkezdést, visszatérést érzékeltethet. Az ismétlődés ezen egyszerűbb formái elsősorban a folytonosság eszközei.

A modern költészet legfontosabb sajátosságát a verselési kötöttségek elvetésén kívül a megszokott, rögzült mondatszerkezetek megbontásában szokás megjelölni. Laforgue szabadverseiben a domináns szövegépítkezési mód az elliptikus szerkezetek alkalmazása (szövegenként eltérő mértékben). Verseinek mondattani tagolását ez nagymértékben megnehezíti, nem egyszer nehéz ugyanis eldönteni, hogy a hiányos mondatokat önálló tagmondatoknak fogjuk-e fel, vagy jelöletlen mondatrésznek tekintsük-e őket.

A vizsgált vers első szakaszában egyetlen ige sincs. Nominális elemek ilyen egyszerű felsorolására, mely a kapcsolatos párhuzamosság legegyszerűbb alesete, a vers második felében további példákat találunk (v. 42–43, v. 66–69, v. 70–73.). A vers vezérmotívumai viszont: *eső – nedvesség, pusztulás, a nap halála* (vö. Apollinaire: *Zone*) – *betegség, vadászkürtök* többször változatlan formában, szó szerinti ismétlésként térnek vissza. Módosult formában, variánsként való megismétlésük ugyancsak hozzájárul a szöveg koherenciájához. A megismételt elem, szó szerinti ismétlésnél is, az első előforduláshoz képest többletet hoz, azaz az ismétlődés többértelműsít. Az első versszak második sorában (*Oh, tombée de la pluie! Oh! tombée de la nuit*) a *tombée* szó másodszori előfordulásakor a hangsúly áthelyeződik a *signifié*-ről a *signifiant*-ra, a *tombe* (*sír*) szóra való hangzati utalás érezhetőbbé válik, az éjszaka beállta ily módon a halál közeledtét is felidézi. Az *Oh, tombée* szavak változatlan megismétlése mellett maga a szerkezet is ismétlődik, felerősítve a belső rím hatását.

A párhuzamos szerkesztésmód, amellett, hogy már önmagában ritmusteremtő, tartalmi összefüggésekre is ráirányíthatja a figyelmet. Laforgue szabadverseire jellemző a kötőelemek ritkasága. Az *aszindeton* és a *parataxis* (a mellérendelő-, illetve az ok- és következményes kötőszavak hiánya) ellenére azonban mondatainak önállósága mindig csak viszonylagos. A kötőelemek hiányában, de ezek mellett is a mondatok kapcsolatát a paralelizmusok jelölik vagy hordozzák. A 7. és 9. sorok között például bár magyarázó kötőszó, illetve kapcsolóelem nincs, a formai és szerkezeti, illetve pozicionális egyezés ráirányítja a figyelmet a kettő közötti szemantikai kapcsolatra: a rozsda a mindent átható nedvesség következménye. A *mouillés* (ázott) és *rouillés* (rozsdás) jelzők közti kapcsolatot a minimális kiejtésbeli, egy mássalhangzónyi (*m — r*) eltérés, s a belső rím is erősíti. A szakasz érdekessége még, hogy a 9. sor első fél sora a 7. sor második fél sorát ismétli, egyetlen eltéréssel: *tous* –ból *tant* lesz, kiejtésben ez csak egy magánhangzó különbséget jelent: *u – ã*. A 9. sor két fél sorának főnevei (*pad, erdő*) szintén csak egy magánhangzóban (*ã — wa*) különböznek.

Általánosságban elmondható, hogy a vers ritmusa attól függően alakul, hogy a megelőző sorból (szövegrészből) mit ismétel meg a költő: azt-e, ami ott a közlés kiindulásául szolgáló ismert információ (téma) volt, vagy ami a közlendő új (a közlés maga, a réma) volt (OPUS, Iványi 287.). Az ötödik, rendhagyó módon igen hosszú (16 soros) szakasz gondolati egységét például az biztosítja, hogy a végig alanyi pozícióban maradó napról közlünk új és új információt, s ez lesz a párhuzamosság alapja. A rémát, az új közlést a többes majd egyes számú főnévként, végül névmási formában visszatérő téma változó minősítései, illetve a hat különböző helyhatározós szerkezet képviselik, melyek a haldokló nap fellelhetőségéről adnak információkat, miközben a régies hangzású igealak (il gît: nyugszik), a záró sor kivételével, szintén változatlan marad.

A szakasz a Laforgue-ra oly jellemző éles hangnemváltásokat is jól szemlélteti: az ünnepélyes, emelkedett stílusú kifejezések (v. 16–17, és a már említett ige: il gît) mellett disszonánsan hatnak a beszélt nyelvi fordulatok, a szürrealista költészetet előlegező váratlan asszociációk, különös, borzongató képek. A költő fizikai és morális állapota, az általános értékvesztés, pusztulás többnyire tagadás útján, szintaktikai, lexikai, morfológiai eszközök felhasználásával idéződik fel (v. 7: *on ne peut plus s'asseoir...*, v. 8: *c'est bien fini*, v. 31: *sans personne*).

Az élőbeszéd tükrözésére való törekvés jelenik meg az indulatszavak megnövekedett szerepében is. A 84 soros vers egészében nyolc sor kezdődik *Oh*-val, vagy *Ô*-val, egy

pedig *Ah*-val. További öt esetben sorközben bukkan fel az *oh, ô* indulatszó. Az első szakasz négy előfordulása (sorkezdő, illetve félsorkezdő pozícióban) megadja az egész vers hangulatát. A második szakasz: *Crois-moi* megszólítása, az olvasóval való kapcsolatfelvétel vagy a belső monológ jele lehet. A megszólítások, indulatszavak megváltoztatják a mondat tempóját, lejtését, hangulati váltást eredményeznek. Rövid szünet követi őket, így megakasztják a sort, megtörik ívét. A harmadik szakasz – egy egyébként szabályos, páros rímes alexandrinusokból álló disztichon – két sorát a mondat eleji egy szótagos felkiáltás (*Ah*) teszi kiegyensúlyozatlanná. Az ötödik szakaszban csak egyszer fordul elő az *Ô* indulatszó, a 28. sort vezeti be, de a szakasz egészét behálózó ismétlések, a 27. sor hangutánzó, hangulatfestő kifejezése: a sebzett vadat hajszoló kutyákat buzdító felkiáltás (*Taïaut! Taïaut! Et hallali!*) hatásukban az indulatszavakkal rokoníthatók.

A költői nyelvhasználat ilyen típusú elemzése, az adott szövegre legjellemzőbb, domináns formai sajátosság megtalálása és vizsgálata segítséget nyújt az interpretációhoz, gyakorlati haszna lehet a tudatosabb szövegolvasási technika kialakítása. A tartalmi és/vagy ritmikai célokat szolgáló, ismétlődő és párhuzamos nyelvi- mondattani tényezők bonyolult viszonyainak leírása egy szabálytalannak tekintett versforma sajátos szerveződésének megértéséhez vihet közelebb.

Irodalom

Laforgue, Jules (1995): *Oeuvres complètes*. Tome deuxième (1884–1887). Lausanne, L'Age d'Homme.

Backès, Jean-Louis (1974): La place et le rôle de la métrique dans une théorie de la littérature. *Littérature* 14, 19–35.

Filliolet, Jacques (1974): Problématique du vers libre. *Langue Française* 23, 63–71.

Fónagy Iván (1989): *A költői nyelv hangtanából*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Fónagy Iván (1999): *A költői nyelvről*. Egyetemi Könyvtár, Corvina, Budapest.

Gáldi László (1965): Az újlatin szabadvers nyelvi eszközei. *Filológiai Közlöny*, 3–4. sz.

Horváth Iván – Veres András (szerk.) (1980): *Ismétlődés a művészetben*. OPUS, Irodalomelméleti Tanulmányok 5. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kecskés András (1981): *A vers hangzásvilága*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Meschonnic, Henri (1982): *Critique du rythme*. Chap. XII. Non le vers libre, mais le poème libre. Verdier, Paris.

Molino, Jean – Tamine, Joelle (1982): *Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*. PUF.

Nemes Nagy Ágnes (1987): *Látkép gesztenyefával*. Magvető Kiadó, Budapest.

Roubaud, Jacques (1988): *La vieillesse d'Alexandre*. Ed. Ramsay.

Scott, Clive (1990): *Vers libre. The emergence of Free Verse in France* (1886–1914). Oxford: Clarendon Press.

Szepes Erika – Szerdahelyi István (1981): *Verstan*. Budapest, Gondolat.

Vajda András (1998): *Költészet és retorika*. Budapest, Universitas Kiadó.

TOKAJI ILDIKÓ
Dunaújvárosi Főiskola

A térképi nyelv
A térkép mint nyelv – grafokommunikáció

A térkép egy esztétikai alkotás, a megismerés sajátos tárgya, eszköze, a modern világ egyik legfontosabb ismeretszerző forrása. Tulajdonképpen univerzális, a nyelvek felett áll, mivel szimbólumai, jelei segítségével szinte bármely nyelvű olvasó számára érthető, teljes értékű és ugyanolyan tartalmú információt nyújt. Ezek közül a legfontosabb maga a tér és a térben található tárgyak állandó és időszakos elhelyezkedése, mérete, formája, valamint ezek ábrázolása.

A térképészet rövid történeti áttekintése

A térképek, illetve a térképszerű ábrázolások iránti igény már az emberiség történtének elején felmerült. Az első ilyen jellegű alkotások a vadászó törzsek lakóhelyét, mozgásterét és vadászterületét ábrázolja, amiről archeológiai ásatások tanúskodnak. A legrégibb térképszerű ábrázolás a „Babiloni rajz" agyagtáblába vésve készült időszámításunk előtt 2500-ban. Ezen a tengerbe ömlő folyókat hullámos vonalakkal jelölték, a városokat körökkel. A városneveket a jelük mellett íves megírással jelölték, a hegyeket pedig halomszerű rajzzal ábrázolták. Jelentősen később, már inkább térképnek tekinthető rajzok készültek a földek megadóztatása céljából. Kínában maradtak fenn ilyen alkotások, amelyek időszámításunk előtt kétezer évvel készültek.

A térképészet fejlődése nem volt egyenletes. Habár a matematikusok és a csillagászok elég korán kidolgoztak megbízható helymeghatározási módszereket, ezek alkalmazása gyakorlati és elvi akadályokba ütközött. A XVII. századig a térkép képszerűen jelölte a szárazföldek, óceánok, és tengerek vonalát. A nagyobb városokat, településeket rajzokkal jelölték, amelyen bástyákat, városfalakat ábrázoltak, a domborzatot pedig perspektivikusan ábrázolták, annak ellenére, hogy a térkép tulajdonképpen felülnézetben készült. Ezek látványosak voltak ugyan, de nem feleltek meg a valóságnak. A középkorban az élet minden területén általánosan eluralkodó vallásosság a térképészetre is nagy hatással volt. A valós térképi tartalom jelentős mértékben lecsökkent, helyüket vallásos tárgyú rajzok vették át.

Ugrásszerű fejlődés a nagy földrajzi felfedezések idején alakult ki. A hajózás megteremtette az igényt a pontosabb térképek iránt. Teljesen érthető, hogy a célnak megfelelően a tengerek és óceánok partvonala sokkal részletesebben volt ábrázolva a térképeken, mint a szárazföldek.

A XVIII. század közepe táján, amikor a térképeket helymeghatározási, valamint távolság- és területmérési célokra is kezdték alkalmazni, és a katonaság is egyre nagyobb érdeklődést mutatott a térképek iránt, szükségessé vált a tereptárgyak pontosabb ábrázolására. A perspektív rajzokat felváltotta a felülnézetes ábrázolás, és megjelentek az ábrázolt objektumok jellegzetességeit tükröző egyezményes jelek, az úgynevezett jelkulcsok.

A magyarországi térképészet-történeti emlékek közül érdemes megemlíteni a Lázár Deák által készített térképet, valamint a Mária Terézia és II. József által kiadott rendeletek alapján készített kataszteri térképeket. A felmérési módszerek fejlődése és új ábrázolási módszerek kidolgozása tette lehetővé a pontos, minden igényt kielégítő térképek készítését. Tudományos igényű alkotások csak a XIX. században készültek.

A számítógépes technika térhódítása a térképészetre is jelentős hatással volt. Egyrészt új, pontosabb felmérési, helymeghatározási módszerek alakultak ki, másrészt a manuális térképszerkesztést részben digitális térképszerkesztés helyettesíti. Ez teljesen új és nem minden szempontból jobb térképkészítési módszer, ha az eredményt vagyis az elkészült térképeket nézzük. (Analógiaként képzeljük el valamelyik híres festmény számítógéppel készült változatát.)

A térkép mint nyelv

A megismerés legfontosabb eszköze maga a térképi nyelv, ami magába foglalja a logikusan felépített térképi formákat, amelyek összekapcsolják a térképészetet a megismerés elvével, a dinamikus logikával, az információelmélettel. A térképi nyelv nem a természetes nyelvek alapján alakult ki, mivel gyakorlatilag előbb létezett, mint az írott nyelv, és a beszélt nyelvvel együtt fokozatosan fejlődött.

Ahhoz, hogy ezt megértsük, át kell gondolnunk néhány fogalmat. Az első, hogy mit értünk nyelv alatt. A nyelv egy olyan kommunikációs eszköz (rendszer), amivel érzelmeinket, gondolatainkat, ismereteinket közöljük. A közlés többféle, verbális és nem verbális (például grafikai) formában, is történhet.

Lengyel Zsolt (1997) szerint: „A nyelvi üzenetet létre kell hozni (produkció), illetve meg kell érteni (percepció). Mind a létrehozás, mind az értés azt feltételezi, hogy képesek vagyunk az üzenet nyelvi (lingvisztikai) kezelésére, azaz megfelelő módon alkalmazni a szükséges grammatikai, szemantikai és más nyelvi ismereteinket." A térképi információ értelmezésének, az üzenet feldolgozásának is feltétele bizonyos korábbi térképi nyelvi és grammatikai ismeret megléte.

A nyelv felépítését a modern nyelvészet alapvető nyelvészeti fogalmak rendszerében határozza meg. Az írott nyelv kifejezési szintjét az írásjelek rendszere, a tartalmi szintjét a szavak és nyelvtani jelentések rendszere a *szemantika* képezi.

Az információ a világ megismerésének alapköve. Az információátadás nem más, mint ismeretközlés. Az ismeretközléshez alapmodellre van szükség, a kartográfiai kommunikáció alapmodelljére. A kartográfiai modellezés a megismerés módszere, amely magába foglalja a megismerés logikai lépéseit, amelyen keresztül eljutunk az eredeti táj rekonstrukciójához.

Ha belegondolunk, életünk folyamán számtalanszor használunk térképet. Ez mindannyiunk számára rendkívül sokrétű információt nyújt. Ebből következik, hogy a kartográfia mint a tágabban értelmezett informatika ága – információs tudomány.

A térképi nyelv összeköti a reális térképi formákat logikus és dialektikus megismerési formákkal, szemiotikával, információelmélettel. A térképi nyelv rendszerének törvényszerűsége és működési elve jelentős szereppel rendelkezik a térkép gyakorlati használója és tudományos vizsgálója számára egyaránt. Ezt akkor értjük meg, ha a térképi nyelvet több pozícióból vizsgáljuk, többek között, mint a térképtudomány nyelvét és nem, mint csak rajzi szimbólumok, ábrázolások összességét.

A térről alkotott információfeldolgozás folyamata:

- észlelés
- feldolgozás
- kódolás
- átadás
- információ értelmezése (percipient)

A térképi ábrázolás egységes, formális és értelmileg egész az ábrázolási módok és a tartalom tekintetében.

A térképkészítés fontos szempontja a pontosság növelése és a grafikai illúzió kizárása. Ennek megoldásában segítséget nyújt a térképi nyelv kísérleti szabályainak és alkalmazásának meghatározása és tanulmányozása. Ezen belül a térképi nyelv rendszerének (paradigmatika) és a térképi szövegek (szintagmatika) tanulmányozása, vizsgálata, amely segítségével meghatározható az ismeretek objektív tükrözése, vagyis a térképi nyelv kommunikatív, mentális, megismerő és modelláló funkciója. A jelek pszichológiai értelmezése függ például a nemtől, a kortól, a szociális helyzettől, az iskolázottságtól.

Több országban tettek kísérletet a térképi jelek *szemiotikai* jelentőségének vizsgálatára, vagyis, hogy megértsék a jelek valós felépítését. A szemiotika a térképi jelek csak tartalmi meghatározását adja meg, nem terjedhet ki azonban a tér-meghatározási tartalomra.

A modern nyelvészet két alapvető szintet különít el a nyelvben: a konkrét vagy közvetlenül megfigyelhető szintet, és az absztrakt, vagy képzeletbeli szintet. A konkrét szint a térkép estében a tartalmi szint, az absztrakt a strukturális szemantika.

Klinghammer István (1991) a kartográfiai modellkonstrukciók szemantikai szintjeinek következő elméletét dolgozta ki. Eszerint a térbeli információk megjelenítésére három modellfajta alkalmas: a rajzi modellek, a technikai modellek, és a szemantikai modellek, amelyek jelmodellek (ide tartozik a térkép is).

A szemantikai modelleken belül három szintet különböztet meg: a belső modell, amely a szemantikai szint első modellje. Ez képezi a második szemantikai szint – amely nyelvi formációként mutatkozik - számára az eredetit. A harmadik szemantikai szint modelljei a második szint modelljeinek írott nyelvi ábrázolásai. Ha a harmadik szint modelljeit különleges tudományos nyelvekbe transzformáljuk, akkor beszélünk a negyedik szint modelljeiről.

A szemantikai szintek elmélete szemlélteti a térképészeti ismeretszerzés és modellezés folyamatát. A jól tervezett térkép jelentősen megnöveli a térképi nyelv rendszerességét, megszünteti az esetleges kommunikációs zavart, csökkenti a tartalmi szint és kifejezési szint között előforduló inkongruenciákat (aszimmetrikus kapcsolatokat), és jelentősen megnöveli a nyelv „logikus voltát", egyöntetűvé teszi a szintek közötti összefüggéseket, vagyis kiküszöbölik a természetes nyelv azon sajátosságát, amely fékezi az ember megismerő képességét. Ez alatt az értendő, hogy a nyelvi korlát megszűnik. Ami a jelrendszereket illeti, analóg vonatkozásban vannak a természetes nyelvvel, és megismerésük a nyelvi logika alapján megy végbe.

Az ember által létrehozott mesterséges nyelvek javíthatják a kommunikációt és bizonyos vonatkozásban többet nyújthatnak egy nyelvnél, de bizonyos területeken lemaradhatnak. Ez érvényes a térképi nyelvre is.

Az előbb leírtak arra engednek következtetni, hogy a térképnek metakommunikációs funkciója van.

Grafokommunikáció a megismerés tárgya

Az ábrázolás vizuális érzékelése, a grafokommunikációs koncepció a 60-as, 70-es években keltette fel a kutatók érdeklődését. Ennek fontosságát a térképezés céljain keresztül érthetjük meg.

A térképi kommunikáció alapvető céljai:

1. a térkép használata közben a célnak megfelelő információszerzés
2. a térkép használata (feldolgozása) közben a térképi iránynak megfelelő pszichikai és gondolati reakciók kiváltása
3. értékelni az információmennyiséget és meghatározni a kódolást a térképezés minden fázisában
4. meghatározni a térkép által nyújtott információ helyét a társadalomban (gazdaság, ipar, kultúra, oktatás, idegenforgalom)

Bár az emberek közötti kommunikáció leghatásosabb formájának többnyire a beszédet tartják, gyakran fordul elő olyan szituáció, amikor szóbeli közlendőnket grafikai ábrázolással kell kiegészítenünk. Ez természetesen fordított helyzetben is előfordul, amikor valamilyen rajzot, képet egészítünk ki szóbeli magyarázattal. Ez azt bizonyítja, hogy a grafikai információ tartalmában is és jellegében is eltér az írottól, valamint, hogy a legtöbb esetben teljesebb. Gondoljunk csak a térkép, vagy valamilyen más grafikai alkotás bonyolult tartalmára, ami szavakkal nem írható le hiánytalanul.

A térkép főleg grafikai ábrázolás, de azért, hogy pontosabb információt adjon az ábrázolt tereptárgyról, tájról, különböző jellegű írásos kiegészítéseket alkalmaznak. Ez a kiegészítés lehet a térképi nyelv kódjai, a jelkulcsok megértését elősegítő jelmagyarázat, ahol kódváltással jutunk el a grafikus nyelvtől az írott nyelvig. Vannak olyan térképek, amelyeknél a kereten kívül rendkívül sok írott információ található. (legközelebbi település neve, távolsága). Elmondható tehát, hogy a térképi nyelv több kódot alkalmaz egyidejűleg, grafikai jeleket, amelyek akár különböző színek is lehetnek, és verbális elemeket.

Összefoglalva tehát: A térképi nyelv alapvetően a jelek, szimbólumok nyelve, (vagyis grafokommunikatív funkciója van), nagyon fontos azonban az írott nyelv szerepe is a térképészetben (névrajz, magyarázatok).

A térképészet legfontosabb feladata

A térképi kommunikáción keresztül megvalósítani a legkisebb eltérést a valós világ (valóság) és a képe (térkép) között, hogy a lehető legkisebb legyen a kommunikációs hiba (eltérés, hiány). Ehhez keresni kell a kapcsolatot (egyenes és fordított) a térképszerkesztő és a térképolvasó (percipient) között.

A. Robinson és B. Petschenk szerint az alapvető térképi rendszer (Gestalt): A kartográfiai kommunikációs rendszer. A térképi információközlés folyamán hasonlóan a többi információközléshez – a fő problémát az elegendő, de nem túlzott mennyiségű információ meghatározása, kiválasztása jelenti.

Ehhez a rendelkezésre álló információt – a valóságot először értékelni kell, amiből a jellemző vonásokat kell meghatározni, megmérni és kódolt formában, térképi jelekkel

ábrázolni. A kiválasztást a térképészetben generalizációnak nevezik. Ennek folyamán meghatározzák a legfontosabb és legjellemzőbb információkat. A generalizációra tulajdonképpen a kisebbítés következményeként van szükség, mivel ennek következtében sok térképi elem eredeti méretének megfelelő arányban nem ábrázolható a térképen. Így fordul elő, hogy kénytelenek vagyunk „bolhából elefántot csinálni", vagyis bizonyos elemeket sokszorosára nagyítva ábrázolni. Példaként a vasútvonalakat érdemes említeni, amelyeket egyes térképeken akár több kilométer szélességű jellel vagyunk kénytelenek megrajzolni, aminek következtében az így lefedett területeken található tereptárgyakat már nem teljes mennyiségben és nem az eredeti helyén tudjuk ábrázolni. Az ábrázolás elsősorban grafikai elemekkel történik, amelyeket nagyban befolyásolnak a következő tényezők:

- a térképolvasó milyen információt igényel
- ki a megcélzott felhasználó – gyerek vagy felnőtt, esetleg tudós
- mi az átadni kívánt információ – általános, vagy speciális

Legfontosabb kommunikációs cél, hogy a térkép tanulmányozása közben minden térképolvasó ugyanazt lássa! Ha az információátadás folyamata megsérül, vagyis hibás a térképmodell nem az az információ kerül a térképolvasó elé, amit a térkép készítője közölni szeretett volna.

Ez akkor fordul elő, ha nem a célzott térképfelhasználó számára megfelelő kód kiválasztása és alkalmazása történt, vagyis az érzékelés – felismerés folyamata helytelen eredményre vezetett. A helyes felismerés a térkép nyelvének struktúráját, szintaxisát megértve jöhet létre.

Megismeréseinket az addigi tapasztalataik segítik olyan módon, hogy az új információt összehasonlítjuk a korábbi már tárolt adatokkal, kódokkal. A térképen egy teljesen meghatározott, jól körülírható tartalom található, de az olvasó (érzékelő) által észlelt egyéb vagy hibás felismerések – amelyek a térkép által nem tervezettek – az ő valós, logikus eddig megismert világképéből származnak.

A térképi nyelv szintjei

Ratajszkij (1976) a térképi nyelv három szintjét határozza meg:

- morfémaszint
- szavak szintje
- szintaktikai szint

Ezen elemek grammatikai kombinációja alkotja a térképi nyelv grammatikai modelljét. A térképi nyelv morfológiai felépítése figyelembe veszi az emberi megismerő képesség fizikai világát, amely a megismerés saját belső világán keresztül történik meg. Ez különösen a színek és az alkalmazott grafikai jelek, esetleg bizonyos idegenforgalmi térképkiadványokban megtalálható kiegészítő (olykor művészi igényű) rajzok, valamint a szöveges magyarázatok stílusának kiválasztásánál észlelhető.

A térképi nyelv szintaktikai szintjének leírásakor alá- és fölérendelt szerepű jeleket határozhatunk meg. Az első szinthez tartoznak maguk a méretarányban ábrázolható, valamint a meghatározott alakú jelek, a második szinthez tartoznak az igencsak fontos szerepet betöltő, az előbbiek kiegészítését szolgáló magyarázó jelek.

A jeleknek létezik egy ősi kommunikációs jelentősége. Ez alatt az a szándék értendő, hogy a jelek nagyságával, esetleg a szokásostól eltérő méretével felhívni a figyelmet az ábrázolt tárgyak rangsorára, fontosságára.

A térképolvasó korábbi ismereteire támaszkodva a térkép szemlélete alapján közölt ismereteket szintetizálva eljut a szintaktikai szintre és felépíti az aktuális térképmodellt.

A térképészet számára is kihívást jelent az informatika térhódítása, amit a térképészet tudományban térinformatikának neveznek. A változás egyik legfontosabb kérdése a jelek standardizálása, egységesítése.

A számítógépekkel készített térképek ugyanis soha nem lesznek olyan esztétikai élményt is nyújtó alkotások, mint a hagyományos, kézzel rajzolt térképművek. Sajnos a számítógépes világban a térképi nyelv nem árnyaltabbá, hanem a szegényebbé válás irányában fejlődik.

Irodalom

Klinghammer István (1999): *A kartográfia kialakulása napjainkig*. Budapest.

Lebegyev (1975): *Topograficseszkoje csercsényije*. Hedra, Moszkva.

Lengyel Zsolt (1997): *Bevezetés a pszicholingvisztikába*, Veszprém.

Ljutuv, A. A. (1983): *Kartográfija*. Progress, Moszkva.

Ratajszki L. (1976): *Cartology, its Developed concept*. – „The Polisch Cartography". Warsawa.

Sztyepanov, Ju.Sz. (1976): *Szemiotika*. Akadémia, Bp.

BENCZE LÓRÁNT
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Zsámbék

„Koiné" és „koiné"

A köznyelv és a szent nyelv néhány kérdése a XXI. század elején

A *közönséges* és a *szent* szociokulturális meghatározottságú. Pázmány ma szószékről megbotránkoztató. Pap barátom egy-egy pázmányi mondatát döbbent csend követi a templomban, és évtizedek múlva is emlékeznek rá a hívők. Méliusz Juhász Péter írásait a protestánsok nem merik kiadni. Egyrészt nem akarják sérteni a katolikusokat, másrészt dehonesztáló volna magukra a protestánsokra nézve is.

A francia baloldal fölvonulása az akkor már százmillióra becsült emberhalálért felelős Sztálin képeivel az 1950-es években, a Lenin bebalzsamozott testéhez zarándokló ifjú házasok sora, a szovjet polgárok millióinak hódolata szüleik, hazájuk gyilkosa előtt – mi más, mint szent cselekmény, vagy – a vallásos oldalról nézve – valláspótló megnyilatkozás. Nem első a történelemben, csak a „mérete" feltűnő. Korábban is előfordult már, hogy bizonyos népek vallásában szentként tiszteltek rablót. Ilyesféle, de kevésbé erőteljes a magyar betyárkultusz. Schwarzenegger szövött portréját valóságos szitává lyuggatott térdeplőre helyezte a magyar gobelinművész nemrégiben, mint az új kor új áhítatának jelképét.

A *szent* szociokulturális meghatározottsága hasonló ahhoz, hogy minden tudásunk társadalmilag igazolt ismeret, még a matematika is (Davis 1980). De hasonló a szemiotikai referenciához is, amely szintén társadalmilag van meghatározva (Bencze – Szendő 1996). Végül pedig hasonló a metaforához, amelyben a szociokulturális meghatározottság erősen kötődik a földrajzi, éghajlati viszonyokhoz is. Csak abban a kultúrában alakulhatott ki az *oroszlán* metaforája mint az erő jelképe, amelyikben van szabadon élő oroszlán. Ez nem lehetséges sem az eszkimóknál, sem a mai gyerekeknél, akik csak állatkerti fogságban látnak oroszlánt. Toposzként viszont évezredekig továbbélnek metaforák, még ott is sokáig, ahol már nincsenek meg a kialakulás viszonyai. Mégis, egyszer csak hirtelen átalakulnak más kognitív és emocionális tartalmú metaforává. Ilyen a sárkány alakja. A legutóbbi időkig a népmesékben fenyegető, visszataszító, agresszív jelkép volt a sárkány, ma kedves, jóindulatú, aranyos *Süsü*, vagy becenévvé kedvesedett szaktudományos kifejezés, *Dínó*. Az ősi magyar mitológiában a *szarvas* (*csodaszarvas*) és a *ló* (*táltos ló*) szent állatok, több, mint ezerévnyi kereszténység után egészen Arany János klasszikus epikájáig és Juhász Ferenc szürrealizmusáig.

Amikor kultúrák találkoznak, az eltérően meghatározott *közönséges* és *szent* társadalmi, politikai, országok közötti összeütközésekhez vezet, vagy jobbik esetben a fordítókat hozza patthelyzetbe. Ugyan mit tegyen a bibliafordító, ha a megtérítendő népcsoport kultúrájában a *bárány* utálatos állat, a *disznó* pedig szent állat? Nincs mindig kéznél a zseniális Shakespeare-fordító Arany János a maga eleven valóságában.

A nyelvváltozás során egyetlen nyelven belül is átfordulhat a szó jelentése a *közönséges*ből a *szent*be és fordítva. Gondoljunk csak a magyar *parázna*

jelentésváltozására, de gondolhatunk arra az ókori jelenetre is, amikor a keresztény közösségben a felolvasó az újszövetségi szövegben önkényesen kicserélte a számára alantas stílusértékű *ágy* (valószínűleg *κοίτη – hitvesi ágy, bujaság,* de *betegágy* is, Lk 11, 7) szót a számára elfogadható szinonimára (valószínűleg *κλίνη*re). Mire a jelenlévő egyik püspök rákiáltott a fölolvasóra: Ha a Szentléleknek jó volt, akkor neked is legyen jó!

Keresztes Szent János szerelmi metaforákkal írta vallásos, misztikus verseit, és Petőfi Sándor vallásos metaforákkal szerelmes verseit. John Donne egy személyben következetesen vallásos metaforákkal írta szerelmes verseit, és szerelmi metaforákkal vallásos verseit.

A *κοινός, -η, -όν* ógörög melléknév, jelentése

- *közönséges, szokásos, általános, mindennapi* nyelvhasználat szemben a dialektussal,
- *beszélt nyelvi, vulgáris, alacsonyabb rendű, közhelyszerű,*
- *profán* mint a *szent,* vagyis az *elkülönített* antonimája (Lidell-Scott 1996).

A *koiné görög* tehát körülbelül azt jelenti, amit ma hivatalosan *köznyelv*nek nevezünk, netán annak bizalmasabb változatát, a szlenget, illetve amit ma szleng kifejezéssel *konyhanyelv*nek hívunk.

Az újszövetségi Szentírás nyelve koiné görög. Kivétel talán Lukács evangéliuma, amelynek stílusa, szerkesztése, szóhasználata műveltebb szerzőre utal. Az újszövetségi Szentírás görög köznyelve volt az, ami miatt a római birodalomban a művelt és előkelő réteg eleinte idegenkedett a kereszténységtől, de még Szent Ágoston is az V. század elején.

Amikor sorra lefordították a koiné görög nyelven írt újszövetségi Szentírást különféle nyelvekre, valószínű, hogy eleinte szintén köznyelvre fordították. Nagyon hamar azonban ezek az írott szövegek megmerevedtek. Változatlan formában másolták őket, miközben a beszélt nyelv folyamatosan változott. A lefordított szöveg először csak régiessé, majd patetikussá és emelkedetté vált. Ráadásul a kereszténységet is elérte minden intézményesült vallás sorsa. A kereszténység is megmerevedett, a „közönséges" nyelven írott szövegek szent szöveggé váltak, a metaforákat elkezdték literálisan értelmezni az eredeti figurális értelmezés helyett.

Így történt a magyarban is. Ma már nehéz megállapítani, hogy Károli vagy Káldi vajon emelkedett, régies fordítást készített-e vagy köznyelvit. Minden bizonnyal kicsit régieset, emelkedettet, már csak azért is, mert mindkettőjüknek voltak jóval korábban készült forrásai, magyar nyelvű bibliafordítások. Nekünk pedig szorosan hozzátartozik a régiesség és emelkedettség az újszövetségi szövegekhez is. Megbotránkoznánk, ha a Szentírás köznyelvi görög szövegét mai köznyelvi magyarra fordítanánk, például így: *„Teljesen aknázzátok ki a jó lehetőségeket, mert ramaty időket élünk"* (Ef. 5, 16).

Az első tagmondat maga is metafora a görögben, mégpedig kereskedelmi metafora, amelynek igazi magyar megfelelője nincs is. Nyilvánvaló, hogy a mai magyar kultúra elsősorban nem kereskedelmi kultúra, mint az ókori görögöké volt, legföljebb éppen kialakuló vállalkozói kultúrának nevezhető. Az *εξαγοραζόμενοι – vásároljatok föl mindent* metafora már újszövetségi leírásakor azt jelentette, hogy *jól használjátok föl az időt. Mindent kövessetek el, hogy ki ne csússzon a kezetekből a jó üzlet,* vagyis az *idő.* A görög ige szótöve pedig azonos az *agorá*val, a *piactér*rel. A mai magyarban ugyan köznyelvi fordulat, hogy egy-egy nyugati cég *fölvásárolta a piacot,* de (még) nem alakult ki belőle a göröghöz hasonló metafora. A szentírási koiné göröghöz leginkább talán a Békés-Dalos féle fordítás nyelve áll a legközelebb a maga „pongyolaságával".

Nemcsak a szavak stílusértéke vagy a metaforák értelmezése változik, és a változásban a *közönséges* és a *szent* megítélése, hanem a műfaj is döntő lehet annak eldöntésében, hogy mi a *közönséges*, és mi a *szent*. Klasszikus példája ennek a változásnak az ószövetségi *Énekek éneke* könyv sorsa. Az eredetileg szerelmi dalt beemelték a szent könyvek közé már az ókori zsidó vallási használatban, a választott nép és Isten viszonyának leírásaként értelmezve. Gyanakodván azonban, hogy ezt a műfajváltást netán nem veszi észre az olvasó, nem engedték mindenkinek és mindenkor olvasni, mint ahogy később Szent Benedek *Regulájában* korlátozta ennek és más, hasonlóan problematikus szent könyveknek az olvasását a monostorban. Az őskeresztényeknél az egyház és Krisztus viszonyát jelképezte az *Énekek éneke*, a középkorban a misztikusoknál Krisztus és az egyes lélek viszonyát. A szovjet nemzetközi szocializmus idején ez volt az első, és sokáig egyetlen bibliai könyv, amelyet hivatalosan megjelentettek, ám ismét közönséges szerelmi műfajként.

Újabb, a korábbiakhoz képest ellentétes helyzet állt elő a katolikus egyházban a II. Vatikáni Zsinat után, amikor a katolikus istentiszteletben bevezették, sőt kötelezővé tették az anyanyelv használatát. Ezzel a X. század előtti, majd a protestánsok által a XVI. században fölélesztett egyházi szokáshoz tértek vissza. A katolikus szentmise állandó részei úgynevezett egyházi latin nyelven íródtak. Ez a latin egyszerűbb volt grammatikájában, mint az úgynevezett aranykori klasszikus latin, mégis szó- és metaforahasználata miatt, retorikai alakzatai és a belőlük fakadó prózaritmus miatt veretes, művészi szövegnek tekinthető. Ezt az „esztétikus", emelkedett, patetikus szöveget fordították le magyar köznyelvre az 1960-as években. A magyar fordítás az eredeti latinhoz képest jórészt szürke, lapos, elterülő, nehézkes.

Illyés Gyula ugyan hamarjában lefordított akkoriban csodálatos szépségű részleteket csodálatos szépségű magyar nyelvre, ez azonban nem hivatalos egyházi fölkérésre készült, és nem is használják. A *Hiszek egy Istenben* például a *Credo in unum Deum* „mechanikus", szó szerinti fordítása. Illyés Gyula fordítása ezzel szemben részint értelmező, részint költői, amelyben az Ady módjára jambikussal kevert magyaros, hangsúlyos ritmus a hit biztonságát, szilárdságát és eltökéltségét is kifejezi: ***Hiszem, hogy egy az Isten*** (∪ – ∪ – ∪ – – illetve – – ∪ – ∪ – –). A fentiek megvilágítására említek még egy példát. A latin *Sursum corda* – *Habemus ad Dominum* drámai párbeszéd hivatalos fordítása így hangzik: *Emeljük föl szívünket! – Föleméltük az Úrhoz.* A segédmunkások beszélgetése ilyen: *No emberek, emeljük föl! – Főnök, föleméltük.* Az eredeti szépségét és veretét a következő fordítás csillantja föl magyarul és magyarosan: *Föl a szívvel! – Szívünk az Úrnál* (Korzenszky Richárd fordítása).

Illyés Gyula úgy vélte, hogy éppen abban tapasztalta meg a katolikus egyház egyetemességét, ha bárhol a világon bement a katolikus templomba, ugyanazt a latin köszöntést hallotta: *Dominus vobiscum* – *Az Úr veletek*. Ha már egyszer más-más nyelvet hall más-más ország templomában, akkor legalább, és ezt szerette volna, ha az a sok millió magyar, aki naponta, hetente részt vesz az istentiszteleten, szépséges magyar nyelvet halljon. Álma nem valósult meg.

Azzal az ellentmondással szembesülünk tehát, hogy míg a köznyelven írt újszövetségi szövegeket emelkedett, régies magyar nyelven (is) halljuk, olvassuk, addig a liturgia emelkedett, régies szövegét pongyola magyar köznyelven halljuk, olvassuk. Kérdés, hogy eszményi megoldás-e ez. Vajon a pusztán stilisztikai szempontból vagy netán vallási szempontból sem volna anakronizmus visszatérni, vagy legalábbis

közelíteni az eredeti állapothoz, köznyelvi szentírási szövegekhez és az emelkedett liturgikus szövegekhez? Ekkor újabb ellentmondáshoz jutunk, a jelenlegihez képest fordított helyzethez.

Bonyolítja a kérdést, hogy a posztmodern korban a giccs művészetté lett reklámozva. A média a posztmodern korban nemcsak a valóságot szerkeszti, gyártja nekünk, hanem az esztétikumot és a *szent*et is. Mennyire hat ez a médiafogyasztókra, akik egy része vallásos is, és mennyire hat ez a hivatalos egyházra (Gellner 2000)? Az ipari formatervezés soha nem látott méreteket öltött. A templomépítészet némi lemaradással, jól és rosszul megkísérli utánozni az ipari formatervezést, fordítva mint a gótikában, ahol a csúcstechnikát a templomok képviselték, de a vécéfülke is gótikus volt.

Mivel médiafogyasztásról van szó, állandóan újat is kell nyújtani a már elfogyasztott helyett, és ez a felgyorsult divat. Azért kellenek a nyelvi és kulturális klisék, hogy gyorsan, erőfeszítés nélkül megérthessük a médiaszöveget, és máris nyúljunk a következő után. Nehogy kreatívan továbbgondoljuk a hallottakat, olvasottakat, látottakat, mert akkor esetleg elvetjük őket. Ha ilyen módon igyekezünk közel hozni a szent szövegeket a mai olvasóhoz, éppen eredeti céljukat töröljük belőlük, a kritikus, elmélkedő gondolkodást, amely belső, személyiségfejlesztő változáshoz (*metanoia*hoz) vezet.

Más a fordító igénye, más a teológus igénye, más a nyelvészé, a hithirdetőé, más a hagyomány és a kultúra igénye, a művészet igénye, a posztmodern médián nevelkedő fogyasztó igénye. Hogyan tudunk mindennek eleget tenni, méghozzá egyszerre? Nagyon nehezen, de mégsem lehetetlen. Huszárvágással ez úgy történhet, hogy más-más szövegeket készítünk a különböző igényeknek megfelelően.

Van ennél nehezebb út is. Figyelembe véve ugyanis a jelen kulturális átalakulását, hogy a társadalomnak mintegy a fele nem a hagyományos keresztény kultúrában nőtt föl, figyelembe véve, hogy ugyan az eszteticizálás nem vallásosság, de az esztétikai igény mindenképpen nemes, netán fordítsák le mind az újszövetségi szentírást, mind a liturgikus szövegeket közérthetőbb, de művészi nyelvre. Az úgynevezett „jó" prédikációk nyelve ilyen. Emelkedett, de mégis közérthető. Szemléletes, a hallgatósághoz közelálló, mégsem fület csiklandoztató talkshow (2 Tim 4, 3). A fordítás szövege legyen tekintettel a befogadóra (olvasóra, hallgatóra) anélkül, hogy feltétlenül alávetné magát neki. A nyelvész igénye, a vallásos igény, az egyházi igény, a befogadó (olvasó, hallgató) igény találkozhat. Mint ahogyan Babits *Amor sanctus* fordításában egyességre jutott a költő és a teológus Schütz Antal, vagy Sík Sándor zsoltárfordításában, ahol is egyetlen személy volt a fordító, a költő és a teológus. Találkozó mindenki javára. Ne mindennapi, ne közönséges, ne azonnal érhető és felejthető klisé uralja a szent szöveget, mint a média nyelvét, de felismerhető, megérthető és felemelő nyelvi jel legyen.

Irodalom

Bencze Lóránt – Szende Tamás (1996): Reference and Socially Determined Knowledge. In: *Reference in multidisciplinary Perspective: Philosophical Object, Cognitive Subject, Intersubjective Process*. Olms: Hildesheim, 1995. 387-404.

Davis, Philip J. (1988): Applied mathematics as social contract. *ZDM*, No 1. 10-15.

Gellner, Christoph (2000): Ästhetik als Wahrnehmungs- und Lebenskunst. *Orientierung*. Nr. 22. Jg. 64, 30. November 240-242.

Liddel, H. G. – R. Scott (1996): *A Greek–English Lexicon*. Oxford, Clarendon.

HUSZÁR ÁGNES
Veszprémi Egyetem

Nyelvbotlások: a tipizálás nehézségei

Nyelvbotlásnak a beszélő szándéka ellenére létrejövő, általa is hibásnak tartott beszédprodukciót nevezzük. A nyelvbotlás a mindennapi beszédtevékenység során szükségszerűen fellépő alkalmi üzemzavar. A beszéd hihetetlenül gyors és bonyolult tevékenység, amelyet tulajdonképpen nagyon jó hatásfokkal végzünk. A magyar nyelvet anyanyelvként beszélők átlagosan 65 szót mondanak ki percenként. A szakirodalomi adatok alapján megközelítőleg 1000 szóra esik egy nyelvbotlás, ez azt jelenti, hogy egy magyar anyanyelvű felnőtt ember mindennapi helyzetben átlagosan 16 percenként követ el egy nyelvbotlást. Nem is rossz arány. Egészen kis gyerekek természetesen ennél többet hibáznak, s nagyobb a hibasűrűség például stressz helyzetben, nagy nyilvánosság előtt beszélve, de alkohol hatása alatt is.

A nyelvbotlások vizsgálatánál mindenekelőtt a következő elemeket kell elkülöníteni. Van az, *amit mondani akarok* (target) és az, *amit helyette mondok* (error, slip). A nyelvbotlás két kötelező eleme mellett lehetséges egy harmadik is, a nyelvi vagy nyelven kívüli környezet egy olyan tényezője (source, trigger), amely kiváltja a nyelvbotlást. Ha például ezt halljuk: *Aztán beléptettek bennünket egy káderbe*, világos, hogy a nyelvbotlás a *káder* a szándékozott *láger* helyett. A nyelvbotlás létrejöttét nyilvánvalóan motiválta az a tény, hogy a beszélgetés *Kádár*ról szólt.

Ha a nyelvbotlásokat tanulmányozni akarjuk, mindenképpen szükségünk van egy meglehetősen terjedelmes adatbázisra. Ezt a következőképpen hozhatjuk létre: korpuszelemzéssel, kísérlettel, vagy „papír és ceruza" módszerrel. A korpuszelemzés egy pontosan előre kiválasztott és hanghordozóra vett szövegnek bizonyos céllal történő – esetünkben ez nyelvbotlások gyűjtése – vizsgálata. Ez a módszer a nyelvbotlás viszonylagos ritkasága miatt nagyon terjedelmes korpuszt igényelne. Fenti statisztikai adataink alapján körülbelül egy félmilliós szövegszóból álló korpuszra lenne szükségünk, hogy egy viszonylag terjedelmes – ötezer nyelvi adatból álló – adatbázisunk legyen. Ennek a módszernek a használata ellen szól az is, hogy előre rögzített korpusz esetében nincs módunk a nem nyelvi környezetnek az adatok értelmezésébe való bevonására, valamint visszakérdezésre sem.

A másik lehetséges módszer a kísérlet. Végeztek olyan kísérleteket, melyeknek során művi módon állítottak elő nyelvbotlásokat. Ennek egyik módja az, hogy a kísérleti személyeknek viszonylag ritkán használt tárgyakat, például *szextáns* kell definíció alapján megnevezniük. Egy másik módszer nyelvtörők utánamondatása. Magam is végeztem olyan kísérletet, amelynek során magyar anyanyelvű egyetemistáknak kellett négy szóból álló szósorokat mondaniuk, például *csacsi cica színes sója* (Huszár 1998). Az ilyen és hasonló kísérletek érdekes összefüggéseket tárnak fel, de az általuk nyert nyelvi adatokat alapvetően meghatározza és korlátozza a kísérlet koncepciója és a benne alkalmazott nyelvi bemenet.

A „papír és ceruza" módszer a legrégebbi és legigénytelenebb gyűjtési eljárás, nevezhetjük cédulázásnak is. A nyelvész éli mindennapi életét, de tanítás, baráti

beszélgetés és tévénézés közben feljegyzi a megfelelő nyelvi adatokat. A mindennapi életben gyűjtött adatok alkalmából van mód a visszakérdezésre. A spontán korpuszok elleni kritikák legfőbb érve az, hogy az adatok esetlegesek, erősen függenek az adatgyűjtő környezetétől, figyelmétől, elvárásaitól. Ez mind igaz, mégis azt kell mondanunk, hogy ez az egyszerű módszer a nyelvbotlások gyűjtésére a legcélravezetőbb, így készültek az általunk ismert nagy terjedelmű, német, angol, francia nyelvű gyűjtések is.

A nyelvbotlások vizsgálata százhúsz évvel ezelőtt egy cédulázó módszerrel készült német nyelvű korpusz elemzésével kezdődött. Rudolf Meringer, egy osztrák indogermanista kezdte el a spontán nyelvbotlások gyűjtését. Abban reménykedett, hogy a nyelvbotlások vizsgálatából következtetéseket vonhat le nyelvtörténeti változásokra vonatkozólag is (Meringer 1908: 6-7). Mindennapi tevékenysége során 8500 adatból álló német nyelvű korpuszt gyűjtött össze, ezt tipizálta és elemezte. Adatgyűjteménye – eljárásmódjának hihetetlen precizitása következtében – még má is megbízható és nagyságát tekintve is imponáló. Mind Wundt, mind Freud írt a nyelvbotlásokról, illetve az elszólásokról, példáikat elsősorban Meringer adatállományaiból merítették.

A nyelvbotlások vizsgálata a kognitív paradigma érvényre jutásával kezdett újra tudományosan érdekes feladatnak látszani, mivel a beszédprodukció mechanizmusára vonatkozóan szolgáltatott adatokat. A nyelvbotlásokat elsősorban spontán beszédből származó adatállományok alapján elemzik. A nyelvi adatok gyűjtésére és elemzésére vállalkozó kutatóknak azonban már a korpusz összeállításánál komoly elméleti és gyakorlati nehézségekkel kell szembe nézniük.

Első ellentmondás: ha spontán beszédből gyűjtünk adatokat, a – bár vázlatos – tipizálásnak meg kell előznie az adatgyűjtés szakaszát hiszen tudnunk kell előre, mit fogunk, mit kívánunk gyűjteni. Megnyugtató, véglegesnek tekinthető csoportokba sorolást azonban csak a teljes korpusz ismeretében tudunk elvégezni.

Második ellentmondás: egy ideális tipológiának vagy legalábbis taxonómiának elmélettől függetlennek kell lennie, tehát egy korpusz adatainak csoportokba sorolása csak szigorúan leíró kategóriák alapján történhet. Egy csak leíró kategóriákat tartalmazó korpusz adatai azután többféle, egymástól radikálisan eltérő elméleti keretben is magyarázhatók.

Harmadik ellentmondás: ha sikerült a két fenti – elméleti jellegű – ellentmondáson úrrá lennünk, akkor szembe kell néznünk egy gyakorlati jellegű nehézséggel. Egy vagy több (esetleg többnyelvű) korpusz elemzésére alkalmas, elméletileg korrekt tipológia túlságosan merev, nem veszi figyelembe a tényleges előfordulások statisztikai törvényszerűségeit. Az egyik kategóriába mindössze pár adat kerül, a másikba viszont kezelhetetlenül sok.

Az első ellentmondást feloldhatjuk úgy, ha az előzetes kategóriarendszer kialakítását a megértés alapján történőnek tekintjük. Magát a megértést a logikai feldolgozást megelőző folyamatként értelmezzük. „ ... az arisztoteleszi értelemben vett hermeneutika ... azokkal a folyamatokkal foglalkozik, amelyekkel igaz állításokat hozhatunk létre ... Az értelmezés tehát az ész logika előtti szinten mozgó értelmi művelete" (Hárs 1992: 341).

A második ellentmondás feloldásának érdekében egy elmélettől független tipizálásnak kizárólag leíró kategóriákat szabad tartalmaznia. Kategóriáiba nem engedheti be a magyarázatokat, hiszen ezek már elméletet is implikálnak. Első

táblázatunk Stemberger nyomán készült. Feltünteti mindazon tényezőket, amelyeket figyelembe kell venni az elszólások csoportba sorolásakor (Stemberger 1993: 54).

1. táblázat

A. A hiba jellege	B. Nyelvi szint
1. helyettesítés	1. szemantikai
2. hozzáadás	2. pragmatikai
3. törlés	3. lexikai
4. vegyülés	4. szintaktikai
	5. morfológiai
	6. fonológiai
	7. motoros/fonetikai

C. Hibaforrás (source)	D. A hibázás iránya	E. Nyelvészeti egység
1.nincs /kontextustól független	1. anticipáció AB - BA	1. fonológiai egység
2. környezeti / nem nyelvi jellegű	2. perszeveráció AB - AA	2. morféma (szó, prefixum, szufixum stb.)
3. kontextustól függő	3. kihagyásos AB – A	3. szó a) zárt szóosztály / b) nyílt szóosztály főnév, ige stb.
	4. anticipáció és/vagy perszeveráció ABA – AAA	4. szintaktikai egység.
	5. komplex	

Ez a táblázat persze a maga steril leíró jellegében nehezen lenne alkalmazható egy valódi korpusz adatainak csoportokba rendezésére. Berg joggal figyelmeztet arra, hogy a kategorizálás (a korpusz előzetes rendezése) és az elméleti keret kialakítása szükségszerűen kölcsönös összefüggésben áll egymással. „Ha az egyik oldal megváltozik, ez a másik oldal változásait is szükségszerűen magával hozza. Világos az, hogy nincs tökéletesen objektív, semleges vagy végérvényes kategorizálás ... Az ebből következő problémák nem lebecsülendők" (Berg 1988: 15).

Berg egy három dimenziós rasztert dolgozott ki, mely külön dimenzióként kezeli a nyelvbotlás jellegét, a benne érintett nyelvi egységet, harmadik dimenzióként pedig a magyarázatot. Az első dimenziónál felsorolt hibatípusok egy zárt listát alkotnak, a második és a harmadik dimenzió felsorolásai elvileg folytathatók. Egy konkrét korpusz ideális rendszerezésének a három dimenziót egymástól elkülönítve, külön kell kezelnie.

2. számú táblázat

Leírás	Az érintett nyelvi elem	Magyarázat
1. dimenzió	2. dimenzió	3. dimenzió
csere	fonémamegkülönböztető jegy	anticipáció
Hozzátoldás	Fonéma	perszeveráció
Kiesés	fonémasor	permutáció
többszörös csere	fonémacluster	eltolás
	szótag	alakvegyülés
hozzátoldás és kiesés	lexéma	disszimiláció
	szóalak	kioltás
		(Berg 16.)

A továbbiakban röviden áttekintem néhány terjedelmes korpusz (Meringer, Fromkin, Berg) tipizálását abból a szempontból, hogy hogyan sikerült (vagy nem sikerült) feloldaniuk a három ellentmondást. Példákon mutatjuk be, hogyan férkőzik be kéretlenül a magyarázat a leíró kategóriákba, s hogy a nyelvész néha kevéssé elegáns, ad hoc megoldásokat kénytelen alkalmazni a célból, hogy a nyelv „aranyfáját" a szürke elmélet kategóriáihoz igazítsa.

Meringer korpuszának rendszerezése példát jelentett több későbbi korpusz számára is. Főbb kategóriái jól ragadják meg a leggyakoribb nyelvbotlások lényegét. Világosan megkülönbözteti a nyelvi elemek sorrendi cseréjén alapuló nyelvbotlásokat, ilyenek az anticipációk és a posztpozíciók (a szakirodalomban a perszeveráció műszó gyökeresedett meg), valamint a nyelvi elemek cseréin (Vertauschung): (Meringer 1908: 11) és összecsolvadásain (Kontamination); (Meringer 1908: 72) alapulókat. Tipológiájára jellemző, hogy az adatokat a magyarázó dimenzió alapján rendszerezi, ezen belül pedig az érintett nyelvi elemek szerint, például az Anticipációk csoporton belül képeznek alcsoportokat a beszédhangok, szótagok és szavak anticipációja feliratok alatti listák (Meringer 1908: 26, 22). Ennek a tipológiának van egy gyenge pontja, a disszimilációk kezelése. A disszimiláció lényegében a kiesésnek egy alesete, melynek során két azonos nyelvi elemből az egyik kiesik (Berg 1988, 100). Német beszédben gyakran előforduló disszimilációs nyelvbotlás például a Fiedrich Friedrich helyett. Meringer erős disszimilációnak nevezi azt az esetet, amikor két azonos nyelvi elemből *(r....r)* egy marad *(r)*. Ezen kívül megkülönböztet úgynevezett gyenge disszimilációt, amikor a két azonos nyelvi elem közül *(r....r)* csak az egyik marad meg eredeti minőségében, a másik elhasonul *(r....l)* (Meringer 1908: 91).

Victoria Fromkin a kognitív orientációjú nyelvbotláskutatás egyik legjelentősebb személyisége, nevéhez fűződik az egyik legterjedelmesebb angol nyelvű nyelvbotlásgyűjtemény, a UCLA-korpusz. Csoportosítására jellemző az, hogy a főbb csoportokat vagy magyarázó (anticipáció, perszeveráció) (Fromkin 1973: 243, 244) vagy leíró jellegű (kiesés, hozzátoldás) (Fromkin 1973: 246) elnevezésekkel látja el. A főbb csoportokon belül az érintett nyelvi elemek alcsoportjait is külön tárgyalja (magánhangzók, a mássalhangzókon belül affrikáták). Csoportosításában érvényesíti a gyakorisági szempontot is, ezzel hozzájárul a harmadik ellentmondás feloldásához. Külön tárgyalja a csoportokon belül a nyelvbotlások által gyakrabban érintett helyzeteket, például a szókezdő mássalhangzókét (Fromkin 1973: 243-244). Fromkin csoportosításában érvényesíti az a

felismerést, hogy a nyelvbotlás nem azonosan érint minden beszédhangot. A szó- és szótagkezdő beszédhangok, a hangsúlyos szótagok beszédhangjai nagyobb eséllyel vonódnak bele a nyelvbotlásba, mint a szó közepén vagy végén, illetve hangsúlytalan helyzetben levők (Boomer-Laver 1973: 126.).

További érdekessége Fromkin csoportosításának az, hogy a korábbi tipológiákkal ellentétben külön tárgyalja a tagadással kapcsolatos nyelvbotlásokat (Fromkin 1973: 267-268). A tagadó elemekkel kapcsolatos nyelvbotlásokra jellemző az, hogy egymástól viszonylag távol álló – külön tagmondatba tartozó – nyelvi elemeket is érinthet (Huszár 2001: 42).

Berg 6000 nyelvi adatot tartalmazó német nyelvi korpuszát a második táblázatban közölt raszter alapján csoportosította. A három fő dimenzió mentén való elkülönítésen kívül figyelembe vesz egy újabb nagyon lényeges kritériumot, a célelem (target) és a megvalósuló nyelvbotlás (slip) közötti távolságot is (Berg 1988: 17). Ezekkel a distinkciókkal válik Berg csoportosítása az általam ismertek között a leginformatívabbá és a leginkább áttekinthetővé.

Irodalom

Berg, Thomas (1988): *Die Abbildung des Sprachproduktionsprozesses in einem Aktivationsflussmodell*. Tübingen, Niemeyer.

Boomer, D. S. – J. D. M. Laver (1973): Slips of the Tongue. In: Fromkin, Victoria (ed.): *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague, Paris, Mouton, 120-131.

Fromkin, Victoria (1973): Appendix. In: *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague, Paris, Mouton, 243-269.

Hárs György Péter (1992): Pszeudo-Arisztotelész – avagy egy nem-létező hermeneutika interpretációja. *Literatura*, 1992/4: 333-351.

Huszár Ágnes (1998): Az elszólásvizsgálat egy lehetséges módja. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '98*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete 21-34.

Huszár Ágnes (2001): A helycserén alapuló nyelvbotlások. *Alkalmazott Nyelvtudomány* I/1: 35-43.

Meringer, Rudolf (1908): *Aus dem Leben der Sprache. Versprechen, Kindersprache, Nachahmungstrieb*. Berlin, Behr's.

Stemberger, J. P. (1993): Spontaneous and Evoked Slips of the Tongue. In: Blanken, G. (ed.) *Linguistic Disorders and Pathologies*. Berlin/New York, Gruyter. 53–65.

NAGY ERZSÉBET
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

A binaritás stilisztikai modellje a XIV-XV. századi orosz hagiográfiában

A hagiográfia, azaz a szentek életirata jelentéssel bíró szövegrészeinek szintagmatikai-szintaktikai típusaira jellemző a művészi gondolkodás binaritásának elve, mely világnézeti alapokon nyugszik. Kifejezi az író világhoz való viszonyulását, aki bináris oppozíciókban látja a világot, s benne az ember lényegét és a létet két ellentétes, egymásból le nem vezethető végső princípiumból magyarázza. Minden bináris modell szétválaszt és szembehelyez, így összehasonlítást tesz lehetővé, mivel a kettes szám a szétválasztás, a komplementaritás, az ellentét és a megkettőződés száma. A bibliai teremtéstörténetben Isten szétválasztással teremt: „Kezdetben teremté Isten az eget és a földet" (1Móz1:1). A Paradicsomon kívüli lét is a kettő uralma alá rendeltetett.

A logikai állítások is binárisan épülnek fel, a jelentésalkotó pár két pólusa közül az egyik dominanciájával. A binaritás azonban nemcsak a szembeállítás (azaz polaritás), hanem az összevetés, vagy az egymásmellé rendelés különböző formáiban is megjelenhet. A kettős kategóriák olyan mozgás ábrázolására szolgálnak, melyben a pólusok egységének vagy harcának dinamikája realizálódik. Így a kettősség mindig nyitva hagyott fejlődést tükröz: vagy hangsúlyozza a mozgás elvét, vagy a vele kapcsolatos folyamat újdonságát, a fejlődés okát. Egyben magában hordja a teremtést és a mozgást is. Amíg az *egy* a végtelen, nyugodt önszemlélés és az isteni mindentudás száma, addig a *kettő* befogadó princípium, mindennek a foglalata: Ő a teremtett *Te*, mely magába foglalja a teremtő *Én*-t (az *Egyet*) (4: 257). Ezért a kettő a megnyilvánulás száma. A kettő dualizmusából születik meg a dialektika, amely alapja minden erőfeszítésnek, harcnak, fejlődésnek, így az analízis alapelve. Ezen alapul a hagiografikus stílus szintagmatikai-szintaktikai felépítésének bináris elve.

Munkámban vizsgálom a binaritás nyelvi alakzatainak kompozicionális, konfigurációs és relációs szerveződési formáit a tradicionális szintagmaképlet kétkomponensű struktúráinak variációiban és a stilisztikai szimmetria elvében. Elemzés tárgyául a hagiografikus stílus legkiválóbb ismerője, Bölcs Jepifanyij szerzetes-író két műve, Permi Szent István (2) és Radonyezsi Szentéletű Szergij életirata (3) szolgál. A példákban, melyeket saját fordításomban adok meg, a sorok tördelése a bináris alakzatok organizációs formáit szemléltetik.

A hagiografikus ábrázolás legjellemzőbb fogása az ellentét. A poláris megkettőződésnek a középkorban világnézeti okai vannak. Mivel a világ rendező elve Isten, minden erkölcsi színezetet nyer. Nem léteznek etikailag semleges erők, minden összefügg a gonosz és a jó kozmikus konfliktusával. Így a középkori tudatban a világ megkettőződik égi-földi, anyagi-anyagtalan, test-lélek, élet-halál, örökkévalóság-időtlenség vonatkozásban, valamint a jóban és a rosszban. Ellentétük a belsőleg ellentmondásos világ megkettőződésének tradicionálisan tipikus példái. Az Isten alkotta természet tökéletességéhez viszont az ellentétpárok egysége is hozzátartozik:

„A jó és a balsors, az élet és a halál, a szegénység és a gazdagság: minden Istentől való" (Sir 11:14), „Minden dolog páros, és kiegészíti egymást ... Az egyik a másiknak növeli erejét" (Sir 42:24-25).

A bináris oppozíciók változatos nyelvi formát ölthetnek. Permi Szent István halálának ábrázolása tipikus ellentétpárokkal történik:

„földi **testét** elhagyta, és **lelkét** örömmel átadta Istennek" (2:85). „Átment a **munká**ból a **nyugalom**ba" (2:86).

Szentéletű Szergij életiratában a szent és a gonoszok ellentéte kiegészül az őket jellemző bűn és tisztaság oppozíciójával:

„... ahogy a **gonoszok** a *bűn* nyilaival megsebezni akarták,
a **szent** a *tisztaság* nyilait küldte azokra, akik a sötétben nyilaznak az igazak szívébe" (3:318).

Az oppozíció mindkét pólusa kiegészülhet magyarázó bináris jelentésismétléssel is:

"mert amennyire a **büszkék** a *tisztelgéseknek és dicsőítéseknek* örvendenek,
annyira örvendenek a **szelídek** a *megalázásuknak és elítéléstiknek*" (3:356).

István dicső életének és szomorú halálának leírása anaforikus oppozíciók (*hajdan–most pedig*) kettős váltakozásával történik. A binaritás egymásmellé rendelésként is jelen van, az azonos tövű szavak és az utolsó periódus szinonimáinak kettős kapcsolódásaiban:

„*hajdan* fejem fölött gyertya**fény**ként **fény**lett,
most pedig a gyertya kialudott;
hajdan agyagedénybe **rejt**ett kincset **rejt**egettem,
most pedig a kincs eltűnt...
hajdan örvendeztem, mint a szent tápláléknak, ujjongva,
most pedig meghatódva **bánkódom** a szerencsétlenség miatt, **bánkódva**:
hajdan ünnepeltem ujjongva, és örömkeltő dalokat énekelve,
most pedig **zokogó és bús, siratói és gyász** énekeket ..." (2:94).

Bináris oppozíciók sorozatán alapul Szergij halálának leírása is, ahol az ellentétpárok ritmikus hatása versbe fordítja a szöveget. Az utolsó két gondolat az ellentétek feloldása – a Szergijt már a földön is jellemző erő és dicsőség égi folytatásának állítása, ugyanazon jelentés kétszeres ismétlésével:

„... Istenhez távozott,
és átment a halálból az életbe,
a munkából a nyugalomba,
a bánatból az örömbe,
a hőstettből a vigasztalásba,
a szomorúságból a vidámságba,
a hiábavaló életből az örök életbe,
az illanó világból a végtelen világba,
az enyészetből az örökkévalóságba,
az **erő**ből az **erő**be,
a **dicsőség**ből a **dicsőség**be" (3:422).

A bináris oppozíciókban az ábrázolás olyan elvont képzetekhez jut, melyek önmagukban és egymáson kívül nem léteznek. Párt alkotnak, értelmük csak egységükben és egymással szembeni oppozíciójukban van. Ugyanakkor egyazon lényeg pólusai között mindig van egy bizonyos, a pár szimmetriáját megbontó viszony, melynek során a jelentésalkotó pár pólusainak egyike dominál a másik felett. A fenti példában ez a szentség, azaz az örök élet fogalma. Ezt húzza alá az ellentétpárok tagjainak sorrendje (átment a *halálból* az *életbe*), és az utolsó két pár bináris szóismétlése az oppozíció helyett.

A binaritás az oppozíció mellett egymásmellé rendelést is kifejezhet, ahol a polaritás csak formális. Ezen alapul Szergij *„égi ember és **földi** angyal"*-kénti ábrázolása (3:398). Noha a szerző a lét két ellentétes alapelvével méri össze a hőst, tényleges szembeállítás nincs, valójában ugyanarról van szó. István hittérítő tevékenységének feldicsőítése is formális szembeállítással történik: *„Minthogy veled szabadultunk ki a **sötétségből**, minthogy veled ismertük meg a **világosságot**"* (2:90). A következő részlet binaritása poláris oppozíciónak, sőt a modern ember számára érthetetlennek tűnik:

„Ő volt az **első** szerzetes, akit ebben a templomban és ebben a pusztaságban szenteltek föl.
Első a kezdeményezésben, **utolsó** a bölcsességben:
első számszerint, de **utolsó** a munkában.
Mondom hogy ő volt az **első** is, az **utolsó** is" (3:300).

Az eredeti óorosz szövegben az *első-utolsó* binaritása csak a Biblia alapján válik érthetővé: *„aki nagy akar lenni köztetek, legyen a ti szolgátok"* (Mk10:43); *„Mindenkinek mindene lettem, hogy mindenkit megmentsek"* (1Kor9:22). Szergij egész életében ezt az evangéliumi elvet valósította meg. A Biblia szavaiban tükröződő alázatos jámborságra és szerénységre utal a fenti példa binaritása, melynek tartalma a korabeli vallásos gondolkodásban azonosságot, és nem ellentétet fed. Az életirat modern orosz fordítása is magyarázni kénytelen az adott szöveg fragmentum oppozícióját, mely valójában formális, mivel mindkét pólusa ugyanarra, a szentet a többi ember fölé emelő önfeláldozó jámborságra utal:

„**Első** a kezdeményezésben, de **legfőbb** a bölcsességben:
első számszerint, de **legfőbb** a munkával.
Mondom, hogy ő volt az **első** is, a **legfőbb** is" (3:301).

A binaritás a lét két alapelvének poláris vagy formális szembeállításán kívül kifejezheti az egymásmellé rendelést pontosításként, ekvivalenciaként vagy egyesítésként, mely az ismétlések különböző formáiban jelenik meg. Egyazon szó páros ismétlése a jelentéserősítést szolgálja, például Szergij magasztalásakor:

„aki atyáknak atyja, tanítóknak tanítója, pásztoroknak pásztora" (3:410).

A bináris szóismétlés összevetést is kifejezhet:

„Istent **szerette**, és Isten által **szeretve** volt,
Istent **dicsőítette**, és Általa fel**dicsőült**,
az egyházat **díszítette**, s általa szentséggel fel**díszítteted**" (2:109).

A kettős ismétlések egyesítik ugyanazon cselekvés különböző irányultságát, aláhúzzák Isten és a szent közötti kölcsönös viszonyt: Istennek és Egyházának István általi dicsőítése elvezet ahhoz, hogy Isten és Egyháza is feldicsőíti a szentet. A bináris kapcsolódások ugyanolyan struktúrában ismétlődnek, ritmizálva a szöveget.

A páros szóismétlés gyakran tautologikus ismétlésbe megy át. Az ismétlődő egytövű szavak páros alkalmazása aláhúzza a lényeget, vagy a jelentések egyesítésével újabb jelentésárnyalatra hívja fel a figyelmet. Ezenkívül asszonáncot hoz létre, melynek formai–zenei hatása ugyancsak az ábrázolás értelmi, lényegi oldalát erősíti meg. Ezt látjuk például István tudásvágyának leírásakor: *„szokása volt a könyvbéli **olvasmányok olvasása**"* (2:7), vagy amikor az utolsó megpróbáltatásra készül a nép előtt: *„igazságos **ítélettel ítélkezzetek**"* (2:51). A varázslót eképp jellemzi: *„**sötétnek sötétségével** elhomályosított ember"* (2:44). Apáttá szentelése után Afanaszij püspök így inti Szergijt a lélek tökéletesítéséről: *„Neked a **gyengék gyengeségét** kell viselned, s nem a magad kedvét keresned"* (3:328).

Gyakori a közeli jelentésű szavak bináris ismétlése is. Például *„István sok gonoszságot elszenvedett a **hitetlen** permiektől, a **megkeresztelletlen**ektől"* (2:19). Szergij *„szerette a **szótlanságot** és a **hallgatást**"* (3:374). Az éhező szerzeteseket így biztatja: *„...csak **ne csüggedjetek és ne lankadjatok**"* (3:344). Jelentésismétléssel történik a szerzetesek csodálkozásának bemutatása is: *„a szerzetesek **nem értették és nem fogták fel, ki hozta** ezt a kenyeret és **ki küldte**"* (3:350). A jelentésismétlések a bináris kapcsolatban rejlő általános, közös jelleget, az azonosságot húzzák alá: jelentést erősítenek és pontosítanak. Tartalmilag világosabbá, formailag dinamikusabbá és feszültebbé teszik az ábrázoltakat.

A kettős struktúrák az egymásutániságot is kifejezhetik: *„Sztyefan pedig **felépítette és felszentelte** a templomot"* (3:296). Fejlődést, jelentéserősödést is tükrözhetnek, ahol a második tag az első hatását fokozza:

> „...és látva a pusztaságbeli nehézségeket, a **szomorú** életet, **szigorú** életet,
> mindenben **szűkösséget**, mindenben **hiányt**,
> ... mindenfelől csak **erdő**, csak **vadon**" (3:296).

A bináris kapcsolat második tagja az első következménye is lehet: *„...és elhagyta a pusztaságot és édes testvérét, a szentéletű **pusztaságkedvelőt és pusztaságlakót**"* (3:296).

Mivel a binaritás feszültséget tükröz és cselekvést követel, a hosszú láncolatot alkotó felsorolásokban a komponensek gyakran párt alkotnak. Hőse erkölcsi nagyságát húsz jelző felsorolásával bizonyítja a szerző, melyeket párokba szedve ritmikus hatást is elér: *„...édes hangú és lágy, kegyelemmel teljes és jószívű, szeliden okos és bölcsességgel teli, tisztességes és szegénységet kedvelő, barátságos és békeszerető..."* (3:418–410).

Érdekes jelenség a bináris kapcsolódások nagyobb struktúrává fejlődése. Két pár összekapcsolása négyes szerkezetet ad, mely kettős (poláris vagy formális) szembeállítással vagy egymásmellé rendeléssel szerveződhet minden páron belül, és a különböző párok között egyaránt. Bár a négyes struktúrák a binaritáson keresztül értelmezhetőek, mégsem azonosíthatóak azzal. Bármely négyes struktúrában több lehetséges pár is található. Például István szent voltának ábrázolása az *égi földi* szokványos duális oppozícióján alapul, miközben a pár mindegyik fogalma jelentésismétléssel megkettőződik. A jelentésalkotó párok oppozíciójában ismét egyik pólus dominál a másik felett: az *égi* a *földi*, az *egyházi* az *evilági* felett:

"...nem **földi** uralkodó vagy *evilági* fejedelem harcosa volt,
hanem **égi** uralkodó harcosa, az *egyház* helytartója" (2:107).

A négyes konstrukció két párra való faktorizációját látjuk Szergij szent életének dicsőítésekor. A binaritás itt a gondolat szinonimikus kettős ismétlésében van jelen, valamint a gondolat mindegyikén belül a világ két alapvető princípiuma, a *kezdet* és a *vég* formális oppozíciójában. Az első periódusban az oppozíció mindkét tagja még határozók bináris összekapcsolásával is kiegészül, mely az oppozícióban rejlő azonosságot hangsúlyozza:

1) ...és amilyen *hősiesen és szentként* **kezdte**, ugyanolyan *keményen és csodálatosan* **végezte**,
2) örömmel **kezdte**, és szentként **végezte** életét istenfélelemben" (3:412).

A bináris gondolatismétlésnek ez a formája a stilisztikai szimmetria, ahol a binaritás a szintakszis szintjén jelentkezik. A stilisztikai szimmetria nem parallelizmus, sem stilisztikai ismétlés. Legfőbb jellemzője, hogy a szimmetria kettős jelentésismétlése sohasem teljes. Második periódusa nem az első folytatása, hanem annak parafrázisa. Épp a pontatlanság adja a lényegét, lehetővé téve annak a szűk egybeeső jelentéssávnak a kiemelését, mely hangsúlyozza a benne rejlő elvont lényeget (1:189).

A következő részletben két szimmetria oppozíciója értékeli a szent életét és halálát. Az első szimmetrikus gondolat párban a szent tisztességes életének, a másodikban halálának szimmetrikus kifejtése négyes struktúrát alkot, mely a kettős tőismétléseken alapul. Az *élet* és a *halál* szembeállítása a mondat végén kiegészül még párokba rendezett felsorolással is:

...1) Tisztességes **élet**ben nevelkedett, 2) és tisztességesen **élt** a földön,
1) most **meghalt**, 2) és a **holtak**hoz távozott, *atyáihoz és ősapáihoz, nagyatyáihoz és elődeihez*" (2:85).

Az író kétszer adja elő hőse imájának meghallgatásra találását. Négyes struktúrát ad a kettős szinonimikus gondolatismétlés, azaz két szimmetria szimmetriája, mely mindkét szimmetrián belül az állító és tagadó mondatok ritmust erősítő bináris váltakozásával történik. A gondolat szimmetriáján belüli állítás és tagadás kettőssége itt is kiegészül bináris jelentésismétléssel (*imáját és könnyeit, könyörgését és kérését*):

...1) **meghallgatá** ugyanis Isten az ő szolgájának, Istvánnak *imáját és könnyeit*,
2) és **nem feledé** az ő hívását;
1) **meghallgatá** az Úr az ő sírásának hangját,
2) és **nem veté meg** az ő *könyörgését és kérését*..." (2:32).

A kettősség mindig valamilyen cselekvést, műveletet feltételez: valamilyen cél betöltésének eszköze. Mivel megoldásra törekszik, saját alkotó elemeihez képest külső kifejeződést, magasabb rendű stabilizációt követel. A bináris szubsztanciák kiléphetnek létező kereteikből, ha a jelentésalkotó mezőbe komplementerként bekapcsoljuk a cselekvést, melyet a binaritás pólusai feltételeznek. Így a kétkomponensű struktúra a triáda alapját képezi, mely nem más, mint a kettősség újrateremtésben, realizációban, megvalósulásban, tényleges mozgásban, folyamatban. A binaritás kiindulási fogalmai egymás alapját képezik. A harmadik fogalom pedig olyan folyamatot, akciót, műveletet

jelent, amely*ben* vagy amely*ért* működnek a binaritás pólusai: azaz jelöli a kialakulást, az alakot öltést, az ok okozattá válását, az elejétől a végéig való mozgást, a szintézist. A bináris struktúra két fogalmának egyesítése során az ilyen folyamatra való nyílt vagy burkolt, kontextuális utalás adja azt a szintetizáló lényeget, mely nagyobb jelentéstartalommal bír, mint a binaritás meglétének valamilyen módon való konstatálása. A harmadik tag bevezetése a binaritás feloldódását és nagyobb stabil egységgé fejlődését jelenti.

A hagiografikus stílus a binaritás triádává fejlődésének, azaz a dinamikus bináris kapcsolatok stabilizációjának számos példáját adja. István tevékenységének eredményeként a pogányok megtérésének leírása bináris jelentésismétléssel történik, stilisztikai szimmetria formájában, mely egyazon tő állító és tagadó formáinak bináris váltakozásán alapul. Eközben a négyes struktúra több párra is faktorizálódik, oppozícióként és egymásmellé rendelésként. A pogányok megtérésének bináris leírását összegzi a harmadik elvonatkoztató komponens, mely lezárja a gondolatot: utal a folyamatra, az oknak okozattá válására, kifejezi a bináris kapcsolat lényegének realizálódását, alakot öltését:

..1) **hite*tlen***ek voltak, – 2) **hit**re tértek Istenhez,
1) és a **hite*tlen***ségből – 2) a **hit**be jutottak,
3) megkeresztelkedének" (2:63).

A gondolkodás hármas mezői a páros struktúrák dinamikáját fejezik ki, mely megoldást a harmadik, stabilizáló, a párhoz képest külső komponens bevezetésével nyer. Míg a triáda kiegyensúlyozó zárt egység, a binaritás dinamizmust, feszültséget kifejező nyított strukturális minőség, mely akciót követel. Azzal, hogy a binaritás még nem mutatja önmagát újrateremtve a harmadik komponensben, hanem a szétválasztással szembehelyez vagy épp egymásmellé rendel, nyitva hagyja a benne ábrázolt mozgást, nem nevezi azt meg. Épp ezzel dinamizálja az ábrázoltakat, az óorosz hagiografikus stílus sajátos ritmusát adva, mely gyakran a vershez közelíti a szöveget. Ugyanakkor a binaritás organizációs formáinak sokfélesége nem pusztán stilisztikai modor, hanem kommunikatív célt is kifejez: dicsérő szót írni a hősről.

Irodalom

Lihacsov, D. Sz. (1971): *Poetyika drevnyerusszkoj lityeraturi*. Leningrad. (1.sz. hivatkozásként)

Zsityije Sztyefana Permszkogo. Heidelberg, Mouton & Co. 1959. Pál József - Újvári Edit (2.sz. hivatkozásként)

Zsityije Szergija Radonyezsszkogo. In: Pamjatnyiki lityeraturi Drevnyej Ruszi. XIV-szeregyina XV veka. Moszkva, 1981. (3.sz. hivatkozásként)

Pál József – Újvári Edit (szerk.) (1997): *Szimbólumtár*. Budapest.

SZABÓ ZOLTÁN
Eötvös Loránd Tudományegyetem – Universitatea Babeş-Bolyai
Budapest – Kolozsvár

Összehasonlító stilisztika és fordítástudomány

1. Előadásom tárgya egy tudományközi kettősség, az összehasonlító stilisztika és a fordítástudomány kapcsolata és ennek egyfajta megvilágítása a képek fordításának összehasonlító stilisztikai szempontú vizsgálatával. Mindkét diszciplína összefügg az alkalmazott stilisztikával és ezen át az alkalmazott nyelvészettel.

2. Az összehasonlító stilisztika viszonylag régi ága a stilisztikának. Jellegzetes tárgykörc korábban két nyelv stiláris sajátosságainak (például konkrét és absztrakt, statikus és dinamikus) egybevető vizsgálata volt, amire jó példa Malblanc (1944) francia–német, valamint Vinay és Darbelnet (1964) francia–angol összehasonlító stilisztikája.

Dc mi a múltja más – szerintünk idetartozó – jelenségeknek? Ezek vizsgálatára elsősorban az összehasonlító irodalomtudományi vizsgálatokban került sor.

Ennyiből is látszik, hogy az összehasonlító stilisztika kora ellenére kevésbé művelt, hátrányos helyzetben levő, javításra szoruló diszciplína. Újra átgondolása, megújítása, javítása, jobb megalapozása egy hármas feladatkörhöz kapcsolódik, amiben – mint látni fogjuk – fontos szerepe lehet a fordítástudománynak.

Az egyik feladat tárgykörének több irányban való bővítése elsősorban azzal, hogy az összehasonlítás a stilisztika valamennyi ágára kiterjesztendő, továbbá azzal is, hogy nemcsak a nyelvek közötti összehasonlításokat tekintjük vizsgálati tárgyának, hanem idevonjuk az egy nyelven belüli lehetőségeket is.

A második feladatkör – ugyanúgy, mint a stilisztika egészében – az elméleti alapok javítása, korszerűsítése, amit szerintünk elsősorban a szemiotika biztosít, és ami – a stilisztika mai szövegtani alapjaiból következően – egy szemiotikai textológia irányába mutat (Petőfi 1996; 1999; Szabó 1999).

Az összehasonlító stilisztika megújítását segítő elméleti vonatkozásokkal függ össze nyelv- és stíluselméleti és ennél is továbbmenően általános tudományelméleti megvilágítása. Egy leginkább elfogadható vélemény szerint mibenlétét, stilisztikai státusát a stílusfogalomból lehet levezetni, és – tegyük hozzá – ez így megfelel az általános tudományelmélet igényes szempontjainak.

A stílusfogalom sok és sokféle értelmezésének egy részében az hangsúlyozódik, hogy a stílus összetett fogalom, viszonyfogalom, azaz különböző belső és külső összefüggései vannak, amelyeket _jórészt összehasonlítások segítségével lehet megállapítani, értelmezni. Ilyen felfogás alapján állítja Enkvist (1973: 21; 25), hogy a stílus tulajdonjegyei az összehasonlításban gyökereznek. Ehhez hasonlóan Péter Mihály (1978: 23) is úgy véli, hogy „mindenfajta stíluselemzés kiindulási pontja az összehasonlítás".

Hogy a stílus összetett fogalom, viszonyfogalom, az Tolcsvainál (1996: 53) is kiindulópont, amit kognitív alapon kapcsol az összehasonlításhoz. Szerinte ugyanis a

„stílusjelenségben megmutatkozó viszonyrendszernek a kognitív pszichológiai alapja az összehasonlítás képessége" és az emlékezet képessége.

De ennél is tovább kell mennünk, és egy egészen tág tudományfilozófiai összefüggésrendbe is el kell helyeznünk az összehasonlítást.

Kibédi Varga Áron (1998: 49–50) az összehasonlító irodalomtudományi vizsgálatai során ismeretelméleti, tudományfilozófiai alapon így világítja meg az összehasonlítás lényegét, jelentőségét: csak az van, amihez hasonló van, és nincs, amihez hasonló nincs.

Más szempontból világítja meg az összehasonlítást Wartofsky (1977: 157–160) jól ismert tudományfilozófiájában. Kiindulópontja a mérés művelete. Szerinte a gyakorlati élet követelményeiből kisarjadó mérés elvi ténnyé, a tudományok általános műveletévé, módszerévé vált, hisz a mérés alapvető vonásai az összehasonlítás, azonosítás és az osztályozás fogalmában testesülnek meg. Az összehasonlított dolgok közötti kapcsolatoknak bizonyos formális tulajdonságai vannak, mint amilyen például a szimmetria, aszimmetria vagy az izomorfizmus (136: 160–161), amihez még hozzátehetjük a korrespondencia, a párhuzamosság és a konfrontáció elvét. Idetartozik továbbá az analógia és a tipológia is.

Az összehasonlító stilisztika megújítását szolgáló harmadik feladatkör diszciplínánk tudományközi kapcsolatainak a kiszélesítése, erősítése, fejlesztése. Több társtudománya, talán ennél is jobb műszóval jelezhetően ikertudománya van: kontrasztív nyelvészet, nyelvtipológia és nyelv karakterológia (Dezső 1984), összehasonlító szövegtan (Szabó 2001a) és összehasonlító szemiotika (Sebeok 1971), fordítástudomány és összehasonlító irodalomtudomány, valamint – amiről keveset hallani – összehasonlító művészettudomány (Miklós 1968) és egy inkább még csak kezdeményezett általános összehasonlító tudomány (Malcuzynski 1986: 212).

Láthatjuk, hogy a társtudományok jórészt összehasonlító diszciplínák. Ezekről és magáról az összehasonlításról szólva hangsúlyoznunk kell, hogy az összehasonlítás alapjában véve csak eszköz annak elérésére, megvalósítására, ami a tulajdonképpeni lényeget jelenti, azt, hogy a vizsgált jelenségeket, a különböző irányú összehasonlítások révén egy egészen széles összefüggés-hálózatba helyezve tanulmányozhatjuk, és így a vizsgálatokat az általános, az egyetemes felé irányíthatjuk.

(Előadásom egyfajta kiegészítése az alaptémának: Szabó 2001b, és megjelenőben van három társtudományával, a kontrasztív szemantikával, az alkalmazott stilisztikával és az összehasonlító irodalomtudománnyal való kapcsolatának a taglalása.).

3. Az így felfogott és mindenképpen javítandó összehasonlító stilisztikát épp az újítás szándékával kapcsoljuk össze a fordítástudománnyal, és az a fordítástudomány számára is produktív lehet. A fordítástudomány a fordítás elmélete és a fordítás gyakorlata kettősségnek a foglalata (a főbb kérdésekről: Catford 1965; Jakobson 1972; Kardos 1973; Beaugrande 1978; Popovič 1980; Klaudy 1985; 1993).

A ma már önállósodott, de legalábbis önállósuló fordítástudománynak nyilvánvaló, természetszerű az interdiszciplináris jellege. Tudományközi kapcsolatai közül kiemelném a kontrasztív nyelvészetet, a szövegtant, különösképpen a szemiotikai textológiát és természetesen a vizsgálatunk tárgyát jelentő összehasonlító stilisztikát és mellette az összehasonlító irodalomtudományt, továbbá a pragmatikát, a kognitív pszichológiát, valamint a poétikát és az esztétikát.

A tudományközi kapcsolatok sorában ma különös jelentősége van a szövegtannak és egyáltalán a szövegelméletnek. Beaugrande (1978: 2) fordításelméletét a szövegtanra alapozza. Popovič (1980: 123) szerint a stiláris egyöntetűségre igényt tartó fordításnak szövegszintű fordításnak kell lennie. Klaudy Kinga (1993: 133) *Vissza a szöveghez!* cím alatt arról értekezik, hogy a fordítás egysége a szöveg, amiből következik a szövegtani szempontok produktivitása.

A fordítástudománnyal kapcsolatos stilisztikai kérdések elsődlegesen, de nem kizárólagosan a szépirodalomhoz, a műfordításokhoz kötődnek. A kiindulópont az eredeti és a lefordított szöveg sajátosságainak az egybevetése és ennek alapján való stilisztikai érdekű értelmezése, magyarázata és értékelése, amit gyakran nyelvtipológiai szempontból is meg kell világítanunk, ki kell egészítenünk.

És idetartozik az ugyancsak stilisztikai szempontú kérdés is, hogy hogyan tükröződnek a fordításokban a fordítók – gyakran írók, a nyelv művészei – egyéni stílusának sajátosságai, és hogy milyenek a fordításokban lévő individualizálások és mindaz, amit Rába György könyvének a címe is jelez: *A szép hűtlenek* (1969).

Különben a stílus figyelembevétele – ahogy Popovič (1980: 137–138) véli – „a műfordítás legmagasabb rendű szempontja." Babits pedig egy-egy költő tolmácsolását „stíltanulmány"-nak tekinti (Rába 1969: 449). Persze az is igaz, hogy épp a stílus átültetéséből adódik a legtöbb és legnagyobb nehézség, főleg a képek fordítása jelent problémát, amit jól igazol Albert Sándor (1997) vizsgálata: egyetlen metafora különböző nyelvekre való fordítása. Ennek alapján arra a következtetésre jut, hogy „a metafora mindenáron metaforával való visszaadása könnyen vezethet értelmetlenséghez vagy képzavarhoz".

A továbbiakban az összehasonlító stilisztika és a fordítástudomány kapcsolatának megvilágításához példaként a képek fordításának egyetlenegy kérdését említem meg, ami valóban nagy nehézségeket jelentő eset, a konkrét és az elvont szemantikai viszony egyik vitapontja. És ez egy nyelvtipológiai, nyelv karakterológiai jegyből, a magyar nyelv egy szemantikai sajátosságából adódik, aminek lényegét Németh László (1963: 51) így fogalmazta meg: a magyar nyelv „az absztraktot, ahol lehet, konkrétummal mondja." Ezt igazolja a fiatal Kosztolányi fordítói eszménye, „az érzékletes, tiszta, erős nyelvi kifejezés", aminek a „fogalmi és a stílushűség közötti választást is alárendeli" (Rába 1969: 449).

Ettől nagymértékben különbözik például a francia nyelv szemantikája, amit Guiraud (1957: 89) így jellemez: valóságos félelem a konkrét szótól és feltűnő az elvontság iránti érzék. És hogy ez így van, azt francia nyelvű fordítások alapján így világítja meg Rába (1969: 29): a francia vers magyarul szükségszerűen tárgyiasabb, a francia fogalmibb, és ez szerinte a két nyelv adottságaiból következik.

A szóban forgó szemantikai sajátosság egyik stilisztikai megnyilvánulása az érzékletes, erőteljesen konkretizáló kép, főleg megszemélyesítés. Műfordítások összehasonlító vizsgálatai arról tájékoztatnak, hogy jelentős különbségek vannak például a magyarból angolra fordított képekben a konkrét és az elvont szemantikai tartalmak kifejezésében. A magyar konkrét jelentésű megszemélyesítések angol megfelelői szemantikailag gyengébb intenzitásúak, absztraktabb jelentésűek vagy pedig más a jelentésük, esetleg hiányoznak vagy nem megszemélyesítések, olykor már nem is képek. Mindenre néhány példát idézek.

A konkrét *ősz* angol megfelelője az elvont *ghost* (**szellem**): „Párisba tegnap beszökött az Ősz" (Ady: *Párisban járt az Ősz*) – „The Ghost Got into Paris yesterday" (*The Ghost Got into Paris*, Nyerges N. Antal fordítása).

A konkrét ***versbe vesz*** angol megfelelője az elvont ***poetize*** (poetizál, költőiesít): „a mindenséget vágyom versbe venni": (Babits: *A lirikus epilógja*) – „I'd like to poetize the universe" (*The Lyric Poet's Epilogue*, A. Kramer fordítása).

Kisebb a szemantikai távolság a konkrét és elvont között a következő példában, ahol a ***kitör*** megfelelője a kevésbé konkrét, inkább elvont ***pass*** (kikerül, kiszabadul, kimenekül): „bűvös körömből nincsen mód kitörnöm" (Babits: *A lirikus epilógja*) – „But of my sphere I may not pass" (*The Lyric Poet's Epilogue*, A. Kramer fordítása).

A konkrét és elvont szemantikai megfelelések érdekes esete a magyar konkrét jelentésű szó többletjelentése, sajátos stiláris színezete (hangulatfestés, illetőleg bizalmas, népies, rosszalló árnyalat), emiatt a jelentés konkrétsága mintha erőteljesebb, nyomatékosabb, kifejezettebb lenne. Ehhez viszonyítva a megfelelő angol szó jelentésbeli konkrétsága gyengébb intenzitású.

Például a ***gubbaszt*** angol megfelelője a ***lie*** (fekszik): „fagyos szalmában sáros krumpli gubbaszt" (József Attila: *Betlehem*) – „Muddy potatoes lie in the cold straw" (*Bethlehem*, Nyerges N. Antal fordítása). A ***bukfencezik*** megfelelője a ***leap*** (ugrik): „Holnap mind a hídon lesznek / A Halálba bukfenceznek" (Szép Ernő: *Sötét lesz a Duna háta*) – „By tomorrow all will leap / From the bridges to the deep" (*Dark will be the Danube's Breast*, A. Kramer fordítása). A ***kántál*** megfelelője a ***chant*** (egyházi éneket énekel): „Ez a folyó meg fog állni / Halott hangon fog kántálni" (Szép Ernő: *Sötét lesz a Duna háta*) – „It will cease to flow along / In a dead voice chant its song" (*Dark will be the Danube's Breast*, A. Kramer fordítása).

Érdekes és sokatmondó is, hogy a tárgyalt szemantikai megfelelésre már a kódexirodalomból is idézhető példa. Az elvont latin *initium sapientiae* (a bölcsesség kezdete) a magyar fordításban megérzékítő, konkrét jelentésű: *bölcsességnek gyökere* (Nagyszombati Kódex).

És mi mindennek az összehasonlító stilisztikai magyarázata? Röviden az, hogy a fordítással a tárgyalt kritikus szavak – mint például az *ősz, kitör, gubbaszt* – hangulati tartalma módosult, jórészt semlegesült, így expresszivitása csökkent vagy megszűnt.

4. Összegezésként megállapíthatjuk, hogy sok erős szál köti össze az összehasonlító stilisztikát és a fordítástudományt. A fordításokból adódó elvi kérdések, tanulságok és eredmények gazdagítják az összehasonlító stilisztika kincstárát. Ugyanakkor az összehasonlító stilisztika a fordítások magyarázatához, értékeléséhez és így javításához szükséges elvekkel segítheti a fordítástudományt.

A két diszciplína produktív kapcsolata hozzásegít a nyelvi határokon felülemelkedő, túltekintő szemlélet kialakításához mindenképpen szükséges általánosításokhoz: a stilisztikai univerzálék, tehát egyetemes sajátosságok, jelenségek, törvényszerűségek felfedezéséhez; a stílusbeli sokféleséget, variánsságot redukáló, a lényegest kiemelő, magába sűrítő invariánsok megtalálásához. Mindkettő a tudományok sajátos kategóriája. Ennyiből is látható, hogy az összehasonlító stilisztika és a fordítástudomány kapcsolatának egyaránt van elméleti és gyakorlati irányultsága, így a tárgyalt kérdések a stíluselmélet, az általános stilisztika mellett az alkalmazott stilisztikával is összefüggnek.

Irodalom

Albert Sándor (1992): Megjegyzések az ekvivalenciáról egy metafora fordításának ürügyén. *SzemSzt.* 4, 115-124.

Beaugrande, Robert de (1978): *Factors in a Theory of Poetic Translating*. Van Gorcum, Assen, the Netherlands.

Catford, J.C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. An Essay in Applied Linguistics. Oxford University Press, London.

Enkvist, Nils Erik (1973): *Linguistic Stylistics*. Mouton, The Hague-Paris.

Dezső László (1984): A tipológiai karakterológiáról. *ÁNyT.* 15, 7–12.

Guiraud, Pierre (1957): *La stylistique*. Presses Universitaires de France, Paris.

Jakobson, Roman (1969): Fordítás és nyelvészet. In: *Hang-Jel-Vers*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kardos László (1973): *Író, írás, irodalom*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Kibédi Varga Áron (1998): *Szavak, világok*. Jelenkor Kiadó, Pécs.

Klaudy Kinga (1985): Előszó. *A fordítás tudománya – Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. (szerk.: Bart István – Klaudy Kinga) Tankönyvkiadó, Budapest. 5–12.

Klaudy Kinga (1993): Vissza a szöveghez! *SzemSzt.* 5, 133–144.

Malblanc, A. (1944): *Pour une stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris.

Malczynski, M.-Pierette (1986): Théorie et littérature comparée: l'instance dialoguisée de la pratique littéraire. *Neohelicon* 13, 2, 207–215.

Miklós Pál (1968): Az összehasonlító művészettudomány nehézségei és lehetőségei. *Helikon* 3–4, 323-341.

Németh László (1963): A javító toll nyomában. *Nyr.* 1, 41–56.

Péter Mihály (1978): Jegyzetek a funkcionális nyelvhasonlításról. *ÁnyT.* 12, 221–231.

Petőfi S. János (1996): A magyar nyelvű (verbális) szövegek szemiotikai szövegtana diszciplináris keretének néhány aspektusa. *SzemSzt.* 9, 11–17.

Petőfi S. János (1999): Egy szöveg multidiszciplináris megközelítése. *SzemSzt.* 10, 11–14.

Popovič Anton (1980): *A műfordítás elmélete*. Madách, Pozsony.

Rába György (1969): *A szép hűtlenek*. (Babits, Kosztolányi, Tóth Árpád versfordításai). Akadémia Kiadó, Budapest.

Sebeok, Thomas A. (1975): Az összehasonlító szemiotika lehetőségéről. In: *A jel tudománya*. (szerk.: Horányi Özséb – Szépe György) Gondolat, Budapest. 417–425.

Szabó Zoltán (1999): A stilisztika mint a szövegtan társtudománya. *SzemSzt.* 12, 48–62.

Szabó Zoltán (2001a): *Összehasonlító stilisztika és összehasonlító szövegtan*. Előadás a Debreceni Egyetemen 2000. november 9-én rendezett „Grammatika – Szövegnyelvészet – Szövegtan" konferencián (megjelenőben).

Szabó Zoltán (2001b): Gondolatok az összehasonlító stilisztikáról. *Nyr.* 1, 30–46.

Tocsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vinay, J.P. et J. Darbelnet (1964): *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier, Paris.

Wartofsky, Marx W. (1977): *A tudományos gondolkodás fogalmi alapjai*. Bevezetés a tudományfilozófiába. Gondolat, Budapest.

Zsirmunszkij, V.M. (1963) Ismered a hont? Goethe és Byron költészete – Összehasonlító stilisztikai vizsgálat. *FK.* 9, 12, 1–15.

ANTÓNI JUDIT
Pécsi Tudományegyetem – IGYFK, Szekszárd

Néhány gondolat a jogi szaknyelv által közölt tartalom hozzáférhetőségéről

A szaknyelvek és a nyelvművelők között a viszony nem éppen baráti, ezt bárki elismeri. A legtöbb szaknyelvet kétirányú hatások érik a nyelvművelők részéről: vagy a nomenklatúráját (illetve terminológiáját) próbálják magyarosítani, vagy „úgy általában" az adott szaknyelv nyelvhasználatát kifogásolják. A szómagyarosítást a szaknyelvek használói mérsékelt örömmel fogadják, mert a szakszók már bevett alakjainak megváltoztatása a szakmai kommunikációban esetleges zűrzavarokhoz vezethet. Az utóbbi megközelítést a nyelvművelők az olyan szaknyelvekkel kapcsolatban gyakorolják, amelyekben a terminológia magyarítása körül nincs gond, de az egész szaknyelv valahogy mégis érthetetlen számukra.

A szaknyelvek legfőbb jellemzője a szakmai terminológia megléte, valamint esetleg bizonyos stílusformák preferálása. Ez utóbbi azonban ritkán célpontja a támadásoknak. Kivétel ez alól a jogi nyelv, amelyet ugyan mindig fontosnak tartanak elkülöníteni a hivatal nyelvétől, de a közfelfogásban a kettő mégis összemosódik.

A jogi nyelv, a törvények értelmezésének kérdése probléma forrása mindmáig, noha a törvényszövegek szóhasználata azóta jelentősen változott. Korábban elfogadott volt, hogy a törvényszövegek értelmét kihámozni a szakértők feladata, de már jó néhány évtizede az emberek úgy érzik, hogy – mivel lépten-nyomon a jogértelmezés buktatóival találkoznak – mégiscsak jó lenne érteniük azokat a bizonyos szövegeket.

Már írásom elején említettem, hogy a jogi nyelv szóhasználatát manapság nemigen érik támadások, illetve ha igen, ezek nem meghatározott szavakra, csak általában a terminológiára irányulnak. Azt azonban aligha tudja megmondani bárki, mi az oka ennek az ellenséges beállítódásnak és annak, hogy az évszázados támadások ellenére a jogi nyelv még mindig jellegzetesen eltér a köznyelvi szövegektől, vagyis hogy minden változtatás ellenére első olvasatra megállapíthatóan szaknyelv.

A jogi szövegekkel szemben kétféle kívánalmat támasztanak: az egyik, hogy feleljen meg a joggal szakszerűen foglalkozók használatára, vagyis domináljon bennük a szakmai tartalom. Másrészt viszont lehetséges legyen az értelmezése bárki számára. E két elvárás közül az előbbinek a jogi nyelv megfelel, mint ahogy létrejötte óta mindig is, az utóbbinak azonban nem, miként létrejötte óta sohasem. Közelebbről szemügyre véve a jogi szövegeket (mindenféle szakmai szöveget, nem csak a törvényszövegeket), azt találhatjuk, hogy a jogi nyelv bizony nyelvileg korrekt, szóhasználatában világos, nyelvtanilag jól megformált. (Tartok tőle, hogy ilyesmit még nemigen írtak le a jogi szövegekről, remélem, nem köveznek meg érte!) Hogy állításaimat igazoljam, röviden bemutatom a jogi szövegek egy csoportjának (mint mintának) a nyelvhasználati jellemzőit. Ha ugyanis a vizsgálataimból valóban az következik, amiket fentebb leírtam,

akkor a nyelvművelőknek akadhat ugyan dolguk, de nem a jogi nyelvvel, hanem az azt értelmezőkkel! (Nem a jogászokkal). Másként fogalmazva: míg a többi szaknyelv kedvelt csemegéje a szaknyelvekkel foglalkozóknak, addig a jogi szaknyelv valamiféle tabu alá esik. S amit a jogi szaknyelvet vizsgálva találtam, az egyrészt protestál a jogi nyelv mellett, másrészt távolabbra mutatva egy új módszerű és jellegű nyelvművelés igényét veti fel.

Mivel akörül nincs vita, hogy a jogi nyelv szaknyelv, ilyen jellegének hosszas bemutatása nem célom. Vegyük azonban sorra azt a néhány kritériumot, amelyeknek a jogi szaknyelvnek meg kell felelnie ahhoz, hogy a szakemberek számára használható szakszöveg, a közember számára pedig értelmezhető szöveg legyen.

a. A mi kultúránkban szükséges, hogy a jog írott legyen. Ha ugyanis orális úton hagyományozódnának a jogi szövegek, akkor változtatási tilalom alá kellene esniük egyrészt, másrészt viszont nem dolgozhatnának sok szinonimával (az általánosítást kell szolgálniuk!), vagyis minden sornak végtelen számú azonos jelentésű sornak kell megfelelnie, hogy ne kelljen minden jogesetre külön jogszabályt alkotni.
b. Racionális felépítésű legyen (nem emocionális).
c. Kifejthető legyen, méghozzá mindenki számára érthetően. Ez a nem szakemberek részéről is megkövetel bizonyos fokú absztrakciós képességet. Hogy a szövegek értelme mindenki számára hozzáférhető legyen, de a mennyiségük se legyen végtelen, ahhoz absztrahálni kell a kétféle értelmezés (szakmai és köznapi) közti egyensúlyt megtartva. Ezt az egyensúlyt azonban nem mindig sikerül megtalálniuk a törvényszövegek alkotóinak. Olyannyira így van ez, hogy a szövegek némelyike annyira nem tartalmaz mást, mint lényegi információt hordozó elemet, hogy a redundancia teljes hiánya miatt válik értelmezhetetlenné vagy éppen túl sokféleképpen értelmezhetővé egy szöveg.
d. Mint majd látni fogjuk, az értelmezés körüli gondok egy része ebből az egyensúlyhiányból ered.
e. A tartalom, amelyet közvetít, kifejthető legyen kizárólag nyelvi eszközökkel is egyértelműen. A jogi nyelv olyan szaknyelv, amely ugyan formalizálható logikai jelekkel, de a formalizálás nem a jogi szövegek nyelvi egyértelműségét modellálja, hanem a bennük rejlő tartalmak logikai jellegét, ez pedig a jogalkalmazás szempontjából irreleváns.
f. A jogi szövegeknek világosnak kell lenniük, vagyis általános és egyetemes jelentésekkel kell dolgoznia, (ez a későbbiekben a terminológiai, illetve a nomenklatúra vizsgálatánál fontos szempont lesz). A jogi nyelvvel kapcsolatos közmegegyezés szerint a jogi nyelv a szavakat köznapi értelmükben használja, s így is kell őket értelmezni.
g. Térben és időben rögzítettnek kell lennie, oly módon, hogy a „nullúm crimen sine lege" elve alapján lefedetlen területeket ne hagyjon; de ugyanakkor normaként releváns legyen. (Így új jogágak jönnek létre – pl. versenyjog –, de el kell tűnniük a norma szempontjából már irreleváns tényállásoknak – pl. felségsértés).

Mint tudjuk, a nyelvújítás egyik legfontosabb fegyverténye az volt, hogy a magyar nyelvet alkalmassá tette a szakmai tartalom kifejezésére, a tudományok művelésére.

Ez egyúttal egy sor szaktudomány nyelvének determinologizálást is jelentette (Szépe 1987). Purgstaller István a vízimérnöki. Bugát Pál az orvosi. Thaly Kálmán a műszaki. Ponori Thewrewk József viszont a jogi szaknyelvet magyarosította.

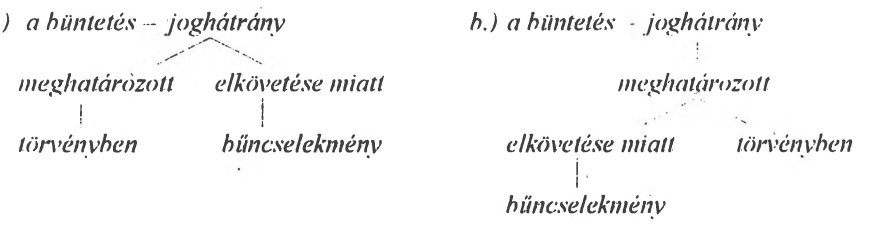
Az általam vizsgált szöveg a Btk. és Kommentárja volt, magában a törvényszövegben valóban nem akadt egyetlen idegen szakmai terminus sem.

A szakszókról szólva megállapíthatjuk, hogy azok

a. a paradigmák semleges – érzelmileg motiválatlan elemei.
b. viszonylag ritkán használt paradigmaelemek,
c. a szakszövegen belül új tartalommal felruházott szavak.

Mindemellett a szóhasználat nem annyira szokatlan, hogy ez indokolná a jog nyelvével szembeni ellenséges beállítódást és az értelmezési nehézségeket.

Ami a jogi szövegekkel szemben szintén gyakori vád (hogy ti. a mondatszerkesztése magyartalan), ugyancsak nem áll meg. Találtam ugyan terjeszkedő kifejezések (pl. *„bűncselekmény miatt foganatosított"*), egészében véve mégis az az igazság, hogy a törvényszövegekben alig fordul elő helytelen, hibás szerkesztésű mondat. Ami valamelyes értelmezési nehézséget okoz, az a néhány olyan mondat, amelynek egy felszíni szerkezetéhez két mélyszerkezet kapcsolódik. Pl.:



(A büntetés bűncselekmény miatt a törvényszövegben meghatározott joghátrány.)

Vagy: „Bármelyik elkövetővel szemben előterjesztett magánindítvány valamennyi elkövetőre hatályos."

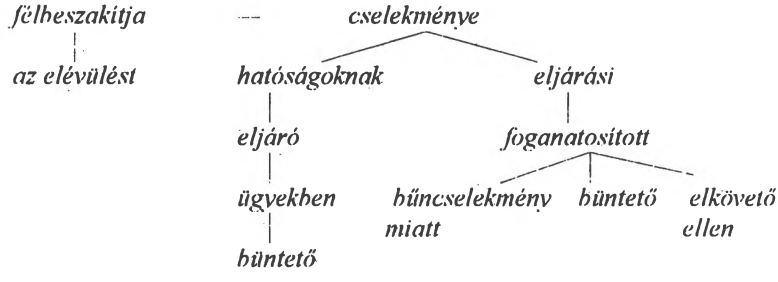
Ez a mondat is a túlzott tömörségre való törekvés hibás eredménye, a nominális állítmány esetében a predikatív szintagma alanyának névelőjét kötelező lenne használni. Hogy a törvényszövegek mégis értelmezési nehézségeket okoznak, annak valószínűleg az lesz az oka, hogy a mondataiknak szerkezete jócskán eltér a köznapi használattól. Ez a feltevés valóban igazolódni látszott. Már a szóhasználat vizsgálata során feltűnt, hogy a törvényszövegek szófaji arányai szignifikánsan eltérnek a köznapi szövegek (irodalmi szöveggel összevetve) és a más típusú szakszövegek szófaji jellemzőitől is. Eltérés az igék és a névszók arányában mutatkozik. Míg a jogi szövegben ez az arány 47% névszó – 5% ige, addig a kontrollszövegekben – és a köznapi használatban – 30% névszó, 14% ige. Kezdetben úgy gondoltam, hogy ez az arányeltolódás a semlegességre, személytelenségre való törekvés eredménye. A köznyelvben a *„Perwollal mosva"* típusú szerkezetek magyartalanok. Szakszövegben azonban a személytelenség szükségessé teheti a szenvedő szerkezetek nagyobb számú használatát.

A mondatszerkezeteket vizsgálva azonban szembetűnővé vált, hogy a szófajok arányainak eltolódása a köznyelvtől eltérő szerkesztésű mondatokat eredményez. „A tudományos gondolkodás egzaktsága olyan bonyolult mondatszerkesztési szisztémát igényel és teremt, amely az átlagszinttől, a mindennapokétól egyre jobban elszakadt"

(Horváth 1974). Megvizsgáltam tehát, hogy mi jellemzi a köznapi mondatszerkesztést, illetve, hogy ettől hogy, mennyiben tér el a törvényszövegek szerkesztésmódja.

A köznapi használatban ritkák a
a. nominális túlsúlyú mondatok,
b. a magas (több szint 5 ± 2) csomópontszámú mondatok,
c. a mondatbeágyazások.

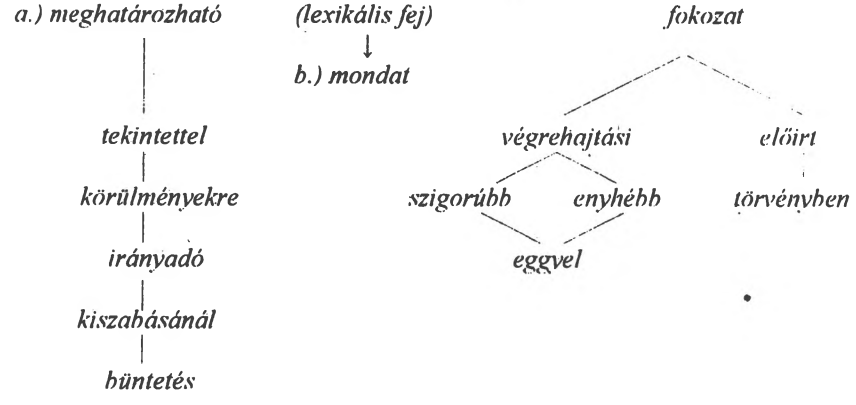
A nominális túlsúlyú mondatok szerkezete olyan, hogy a névszói csoport bonyolultabb, másképpen: az alany bővítményei számosabbak. A törvényszövegekben az ilyen mondatok aránya tízszerese a köznapi használatban előforduló, hasonló szerkezetű mondatokénak. Pl: *„Az elévülést félbeszakítja a büntető ügyekben eljáró hatóságoknak az elkövető ellen a bűncselekmény miatt foganatosított büntető eljárási cselekménye."*



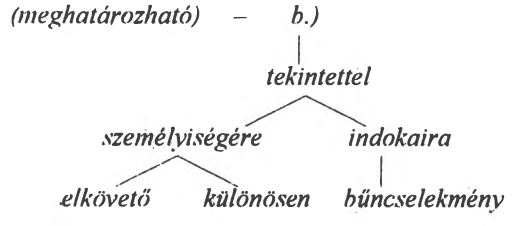
A fenti mondat a magyar mondatszerkesztés szabályai szerint helyes, bár ritkábban előforduló szerkezetű.

A nyelvhasználatot vizsgálva megállapítható az a tény, hogy egy mondattípus a gyakoriságával fordított arányban bonyolult. Vagyis egy, a fentihez hasonló bonyolultságú mondatot a legtöbb ember nemcsak soha nem használ, de ritkán hall is. Azaz: nemigen kényszerül az ilyesfajta mondatok használatára. Továbbmenve azt is mondhatjuk: ha sosem használ és alig hall ilyen mondatot, nehézséget fog okozni a megértése, ha mégis találkozik ilyennel. Ráadásul a fenti mondat példa a törvényszövegek mondatait jellemző magas csomópontszámra. E mondatban ez úgy jelentkezik, hogy a bővített egyszerű mondat alanyának 9 bővítménye van. Mivel az emberi megértés átlaga 5 csomópont körül van, ezt a mondatot már csak a magas bővítményszám miatt sem fogja érteni az emberek egy része. A magas csomópontszám és a nominális csoport túlsúlya együtt igen gyakori a törvényszövegekben és igen ritka a köznyelvben.

A harmadik, a törvényszövegben gyakran előforduló mondattípus a beágyazott mellékmondatot tartalmazó összetett mondat. Pl.:



b.) lexikális – fejes beágyazott mondat :



(A büntetés kiszabásánál irányadó körülményekre – különösen az elkövető személyiségére és a bűncselekmény indokaira – tekintettel a törvényben előírtnál eggyel szigorú vagy enyhébb végrehajtási fokozat határozható meg.)

A mondatbeágyazás az összetett mondatok alkotásánál elég ritka jelenség, a köznapi nyelvhasználatban mindenképp. Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a törvényszövegek összetett mondatai sem a legtipikusabb alárendeléseket (vagy mellérendeléseket) tartalmazzák, még tisztább lesz a kép. Példa az összetett mondat bonyolultságára:

A büntetés vétség miatt két évig terjedő szabadságvesztés, javító-nevelő munka vagy pénzbüntetés, ha a szabálysértési értékhatárt meg nem haladó kárt okozó csalást.

a./ bűnszövetségben
b./ közveszély színhelyén
c./ üzletszerűen
d./ különös visszaesőként követi el

Itt valójában az alpontok mindegyike önálló tagmondat, de a többi tagmondat is sok csomópontú, nominális túlsúlyú.

Az eddig bemutatott mondatszerkesztési sajátosságokat szemlélve érthetőbb, miért küszködik az emberek többsége, ha törvényszöveget kell megértenie. A forma itt elfedi a

tartalmat. Voltaképpen nem is lenne ebből nagy probléma. Majd legfeljebb kevésbé érezteti az öntudat kötelező érvényűnek a jogot ...Vagy értelmezik a prókátorok... Csakhogy a gond másutt jelentkezik. A törvényszövegek tipikus mondatalakulatai a köznapi használatban ritkák, de létezőek. A tudományos szövegekben pedig – ha kevésbé töményen is – meglehetősen gyakoriak. Sőt, a tankönyvekben is előfordulnak – mert a tankönyvírók az emberek jó részével ellentétben értelmezni is tudnak ilyen szerkezetű mondatokat, és használnak is ilyeneket. Ha tehát valaki a törvényszöveget a bonyolult szerkesztésmód miatt nem érti, az a szakismereteket közlő szövegek tartalmához ugyancsak hasonló okok miatt valószínűleg nehezen fér majd hozzá. Vagyis a felszín, a látszat az, hogy az „agyonbonyolított" törvényszövegek érthetetlenek, s így azokkal kellene valamit tennünk.

Valóban feloldhatók bizonyos fölösleges szerkesztésmódok (pl. a túlzott tömörítés, a redundancia hiánya ugyancsak megnehezíti a megértést, de a terjedelmi korlátok a jogszabályalkotókat kényszerítették a szinte távirati stílus alkalmazására. Ez ma már – a CD-jogtárak kapacitását és hozzáférhetőségét tekintve – valóban indokolatlan: az „egyszerű" mondatok helyett is alkothatnának jobban áttekinthető, rövidebb, összetett mondatokat.

A valóság azonban az, hogy a bonyolult szerkezetek ugyanúgy megjelennek más szövegekben is, és akik az ilyen alakulatokat képtelenek értelmezni is, tanulási nehézségekkel fognak küszködni. Talán szentségtörés ilyet írni, de a törvényszövegek preferálta mondatszerkezeteket tudatosítani lehet a gyerekekben – például azért, mert ilyenek a népmesékben is előfordulnak.

Mivel a nyelvi hátrány ledolgozható akkor, amikor még nem alakultak ki tanulási nehézségei a gyerekeknek (kisiskolás korban), sokat lehetne tenni azért, hogy tudatosítsuk a mondatszerkesztési módokat az iskolai nyelvtanítás keretein belül. Így elérhetnénk, hogy azok a gyerekek, akik ilyen nyelvművelő stratégiai híján jó eséllyel lesznek megértési gondokkal küszködő felnőttek, mégiscsak megmeneküljenek a rájuk váró tanulási gondoktól. Kevesebb tanári kudarc, több iskolai siker, kevesebb képzési gond: a nyelvművelés rengeteget tehet a sikertörténetért. A nyelvi kompetencia fejlesztését célzó módszereknek mindenképp nagyobb hangsúlyt kellene kapniuk az iskolai tananyagban. A (jogi) szaknyelvi mondatszerkezetek mintájára összeállított segédanyag akár a meséken is alapulhat. Ugye ez nem „mesebeli" oktatási módszer?

Irodalom

Steven Pinker (1999): *A nyelvi ösztön*. Osiris, Budapest

Dezső László (1965): A magyar szórend strukturális vizsgálata. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. III. Akadémiai Kiadó, Budapest

É. Kiss Katalin (1983): A magyar mondatszerkezetek generatív leírása. In: *Nyelvtudományi Értekezések* 119. Akadémiai Kiadó, Budapest

Fehér Márta (1982): A tudományos terminusok jelentésváltozásának problémája. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, XIV. Akadémiai Kiadó, Budapest

Horváth Tibor (1974): A szaknyelvek stílusjegyei. In: *Nyelvtudományi Értekezések* 83. Akadémiai Kiadó, Budapest

Szépe György (1984): A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata. In: *A technikai nevelésért*. Tankönyvkiadó, Budapest

Szépe György (1987): A determinologizált szakmai kommunikáció. *Nyelvpedagógiai írások*, IX. 16-29/1987.

BAJKÓ ISTVÁN ZSIGMOND
Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem

„Árulkodó" kulcsszavak a német és a magyar szlogenekben

1. Jelen előadásomban egy német és egy magyar – egyenként 600 darabból álló – korpusz szinkrón elemzésével megkísérlem bemutatni a két reklámnyelv által a „reklámhadjáratok" során „csatasorba állított" szavakat.

Ezeket a szavakat az eladandó portékát (árut vagy a szolgáltatást) dicsérő reklámnyelv amolyan pavlovi csengettyűként használja. Ezek a **kulcsszavak** konnotatív jelentésükkel a potenciális vásárlók figyelmét nem annyira az áru vagy a szolgáltatás tényleges, immanens hasznára, hanem az ezzel kapcsolatos „másodlagos" pszichikai és/vagy szociális „előnyeire" terelik.

2. A korpusz

2.1 Az adatok gyűjtése

A német korpusz szlogenjei részben a nyomtatott, részben az elektronikus sajtóból származnak. Ezek a következőek:

a) Nyomtatott sajtó: Auto Bild, CASH, cashual, Facts, Finanz und Wirtschaft, FOCUS, Frankfurter Allgemeine Magazin, Für Sie, GEWINN, Handelsblatt, Kurier, MAC UP, Da Magazin, NZZ Folio, NEWS, Die Presse, PC Welt, profil, Der Spiegel, Stern, Vogue, Wirtschaftswoche és Die Zeit Magazin.

b) Elektronikus sajtó: *ORF 1, Pro 7, SAT 1, RTL és VOX.*

A magyar korpusz szlogenjei szintén egyrészt a nyomtatott, másrészt az elektronikus sajtóból származnak. Ezek a következőek:

a) Nyomtatott sajtó: *Autósélet, Figyelő, Heti Világgazdaság, Kisalföld, Kreatív, Magyar Demokrata, Magyar Hírlap, Magyar Nemzet, Mozgó Világ, Napi Gazdaság, Népszabadság, Nők Lapja, PC World, RTV részletes, Színes RTV, Várnegyed, Világgazdaság,*

b) Elektronikus sajtó: *ATV, Duna TV, M1, M2, RTL Klub, TV2.*

2.2 A munkamódszer

A munkamódszer tekintetében megszívleltem Ruoff (1973: 158) tanácsát, aki szerint a nyelvészeti korpusznak homogénnek kell lennie, és az adott korpuszt mindig **egészként** kell fedolgozni.

A két szlogen-korpusz egyenként 600 „darabból" áll. A német korpusz szókincse **2388** szót tesz ki, a magyar korpusz pedig **2035** szóra rúg. A két korpusz szókincsének „gépi" feldolgozását a könnyen kezelhető „Excel" szoftverrel oldottam meg. Méghozzá olyan módon, hogy minden esetben a balszélső oszlopot „kineveztem" paraméter-oszlopnak, és így a tőle jobbra elhelyezkedő oszlopban/oszlopokban található szókincset viszonylag könnyen lehetett egy adott nyelvi/nyelvtani szempont szerint osztályozni. A

paraméter-oszlop, az egyszerűség, no meg a rövidség, kedvéért, bizonyos rövidítéseket, néha kódokat tartalmaz, melyek, miután ABC-sorrendbe rendeződnek, magukkal „rántják" a tőlük jobbra elhelyezkedő szókincset is... (A szlogenek eredeti helyesírását és központozását minden esetben megtartottam.)

3. A két korpusz elemzése

A reklám egy álomképet fest a világról, és elhiteti a vásárlókkal, hogy álmaikat megvalósíthatják. Ezért a reklám a vásárlókat egy sajátos feszültségben tartja illúzióik és a valóság között. Ennek a feszültségnek a [vásárlás általi – szerző megjegyzése] feloldása a vevők számára valóságos megkönnyebbülést jelent, állítja Mackensen (1973: 174).

A **kulcsszavakkal** kapcsolatban Römer (1980: 132) úgy tartja, hogy, „kulcsfontossággal bírnak a reklámok gondolatvilágában", Baumgart (1992: 124) szerint pedig ezek a különböző korpuszokban fellelhető kulcsszavak rávilágítanak egy társadalomban egy adott pillanatban élő eszményképekre, ami nagy segítséget jelent(het) a reklám-szakemberek számára a potenciális fogyasztók lelkivilágának, „feltérképezésekor".

A kulcsszavak így Sowinski (1998: 72) szerint, olyan szavak, melyek a vásárló számára a reklámozott terméket ill. szolgáltatást saját értékrendjén keresztül kívánatossá teszik.

A kulcsszavak asszociációs mezőket képeznek. Ezek a különböző konnotációk révén (erotika, egzotikum, hedonizmus, tudományosság, természetesség stb.), a reklámszakemberek számára fontos argumentációs eszközöket jelentenek. (Janich, 1999: 114)

A két korpusz egybevetésekor a denotatív és konnotatív jelentések, vagyis egy adott nyelv „fogalmi hálórendszerének" tekintetében bizonyára legfontosabb szerepet játszó főneveken kívül kitértem a két vizsgált „reklámnyelv" szókincsében fellelhető melléknevekre és igékre is.

A két korpusz egybevetésekor kikerestem a leggyakrabban (de lagalább háromszor) „felbukkanó" főneveket, mellékneveket és igéket. Íme az eredmény:

a) Főnevek (német korpusz):

Chance	winterthur	Eine Chance mehr.
Energie	TIWAG	Mit Energie für Tirol
Freude	SIEMENS	Freude am Hören
Geld	ADIG Investment	Gut für Ihr Geld
Genuß	VITALIS	Der gesunde Knuspergenuß.
Herz	WINDROSE	Ein Geschenk von Herzen.
Idee	Rademacher	Immer eine Idee besser!
Kraft	VEW Energie	Die Kraft für neue Wege.
Leben	SUPRADYN	Wenn das Leben mehr verlangt.
Liebe	NÖ Bauernbund	Aus Liebe zum Land
Lust	PRESSE, Die	Aus Lust am Lesen.
Natur	WWF	Im Auftrag der Natur
Qualität	ZDF Werbefernsehen	Reichweite braucht Qualität
Sicherheit	tiptel	Mit Sicherheit gut
Zukunft	Deutsche Ausgleichsbank	Wir fördern Zukunft.

b) Főnevek (magyar korpusz):

álom	MOTOROLA	A valóra vált álom.
ár	CENTRUM	Csúcs ár
Aroma	Douwe Egberts OMNIA	A klasszikus aroma
autó	MITSUBISHI	Több mint autó
baba	BABA szappa n	Baba csak egy van
bank	COMMERZBANK	A bank az Ön oldalán
biztonság	AB	Ha biztonság – akkor AB
bőr	VICHY Laboratoires	A őr szépsége az egészség tükre.
család	CERBONA	A finom család
csoki	BOCI csoki	Minél inkább csoki, annál inkább Boci.
egészség	AZUR	Szépség és egészség.
élet	BORSODI Sör	Az élet habos oldala
élmény	MITSUBISHI	Élmény vezetni
ember	HONDA	Először az ember, azután a gép.
energia	ESSO	Maga az energia.
érintés	PALMOLIVE	A gyengéd érintés.
erő	NUTELLA	a mindennapi erő
érték	HYUNDAI	Érték és szépség.
fény	OSRAM	Csalogató fény
férfiak	CKM	Csak férfiaknak!
forrás	K&H Rt	Tiszta Forrás
frissesség	DUNKIN Donuts	Frissesség, amit érez
haj	FRUCTIS	Erőtől ragyogó haj.
idő	SARIDON	Nincs idő a fájdalomra.
illat	AXE	Illat, ami fogva tart.
információ	REUTERS	Megfizethetelen információ megfizethető áron!
íz	DUNA szelet	Hadd, hogy vigyen az íz.
jövő	GoldStar	A jövő képe
kávé	JACOBS Krönung	Emlékezetes alkalmak kávéja
király	OREX	Király a királyok között.
különbség	PÍCKWICK tea	micsoda különbség!
légitársaság	KLM	A megbízható légitársaság
megoldás	CBA	Az élelmes megoldás
minőség	BILLA ma	... már több mint minőség!
otthon	Győri Édes keksz	Otthon, édes otthon
öröm	CANON	Öröm vele dolgozni
partner	ASPIRIN	Egy partner, aki segít
pénz	Budapest Bank	Kész pénz
siker	CIB	Mi ismerjük a siker titkát
sör	BUCKLER	Egy igazi sör – alkohol nélkül
szépség	AZUR	Szépség és egészség
szerelem	HARIBO	Szerelem első rágásra
társ	PFIZER	Társ a gyógyításban.
technika	IVECO	Az Öncélú technika
technológia	OKI	People to People Technology.
titok	KFC	Az íz a titok
választás	CASTROL	Bajnokhoz illő választás
védelem	Aquafresh Protect	Háromszoros védelem bárhol, bármikor.
világ	AIR FRANCE	Meghódítjuk a világ összes szívét
zene	Danubius Rádió	zene füleimnek

c) Melléknevek (német korpusz):

einfach	tesa powerstrips	So einfach geht das.
gesund	HELSANA	gesunde Ideen
gut+gut	PULMOLL	Tut gut, schmeckt gut.
neu	JAKO	Der neue Herrenduft
sauber	DOMESTOS	Mit Sicherheit aktiv sauber.
schön	TUI	Schöne Ferien!
sicher	WGZ Bank	Gemeinsam auf sicherem Kurs

d) Melléknevek (magyar korpusz):

biztos	CIB	Biztos, mint a CIB
egészséges	ORGANICS	A hőn áhított egészséges haj.
egyszerű	Podravka	Bárcsak minden ilyen egyszerű lenne
fehér	FLÓRASZEPT	Legyen fehér, ami fehér!
finom	chokito	ronda és finom
friss	Rolling Rock	Friss amerikai íz
gyors	FENISTIL	Gyors segély a bőrnek
hosszú	GP elemek	A hosszú élet titka
jó	FIGYELŐ	Jó döntéshez a lap
kis	SPORT szelet	Ha kell egy kis energia
könnyű	KENT Super Lights	Így könnyű!
kreatív	BRICO Store	A kreatív emereknek
megfizethető	EUROTOURS	A megfizethető színvonal
mobil	OPEL Vectra	Mobil műremek.
nagy	MOULINEX	Kis dolgokban a legnagyobb
sok	NESCAFÉ	Több mint egy pillanat.
sokoldalú	BBLICK	A sokoldalú családtag
szép	HÉLIA D	Szép, mert igaz
teljes	CENTRUM	A teljes élet szerves része
tiszta	Clean & Clear	A tiszta egyéniség
tökéletes	AGFA	A tökéletes kép.

e) Igék (német korpusz):

aussehen	ARIEL	cool waschen – cool aussehen
bauen	sto (Bauunternehmen)	Bewußt bauen
bewegen	STERN	Der Stern bewegt.
bleiben	Post und Telekom Austria	Bleiben wir im Gespräch.
brauchen	DEGUSSA	Unsere Erde braucht Ideen
bringen	Radio rpn	bringt mehr
erleben	Gerolsteiner Sprudel	Der Durst kann was erleben.
fahren	HYUNDAI	Sie fahren gut.
fühlen	JADE	Ich fühle mich schön mit JADE
geben	TCHIBO	Das Beste geben
gehen	KIKA	Wo geht's hier zu KIKA?
haben	DIXAN	DIXAN hat die Lösung.
halten	DHL	Wir halten, was Sie versprechen.
helfen	HANSAPLAST	Wir helfen heilen
kommen	DB	Die Bahn kommt!

können	NISSAN	Das kann NISSAN.
leben	OPEL Astra	Und die Straße lebt.
machen	NOVOFERM	Wir machen das Tor.
müssen	Kabel 1	Muß ich sehen
nehmen	VISA	Die Freiheit nehm' ich mir.
sagen	ABB	Wer A sagt, wird auch ABB sagen.
schmecken	PULMOLL	Tut gut, schmeckt gut.
sehen	arte	Sehen Sie selbst.
sein	TRENTINO	Auftanken, wo Italien am schönsten ist.
tun	FORD	Die tun was.
verbinden	Langenscheidt	... weil Sprachen verbinden
verstehen	Tagesspiegel, Der	Verstehen, was passiert.
werden	MINOLTA	Alles wird gut.
wissen	SAT 1	Ich will's wissen
wollen	terramar Reisen	da will ich hin

f) Igék (magyar korpusz):

akar	DENIM	A férfinak, aki megkapja, amit akar.
él	American Express	Szabadon élhet vele
épít	FUNDAMENTA	Alap, amelyre építhet
érez	IKEA	Érezd magad otthon!
hagy	ESKIMO	Senkit sem hagy hidegen.
hallgat	BARTÓK Rádió	Van aki a Bartókot hallgatja
kell	International House	Nyelveket tudni kell
keres	GTE Yellow Pages	Amiben keres, amiben keresik!
kezdődik	ÁPISZ	Jól kezdődik a tanév.
lát	MAGNUM	hogy jobban lássák!
lenni	Mc Donald's	Ahol jó lenni, ahol jó enni
nincs	OPEL Astra	Nincs akadálya!
segít	SIEMENS	Több, mint amire számít.
szeret	Royal Vodka	Mindenki töményen szereti
tart	AXE	Illat, ami fogva tart.
tesz	ufesa	Tegyen próbára minket!
tud	perfekt	jó tudni...
van	Arany Oldalak	Csak jó oldala van!
vesz	Pólus Center	Vegye számításba!
vezet	FORD	Jövőbe vezet

. A német és a magyar korpuszban a következő **„kulcsszó-élbolyokra"** bukkantam:

a) Főnevek:

Német korpusz: Energie (8), **Geld** (6), Idee (9), **Leben** (16!), Lust (6), Natur (9) und **Sicherheit** (8).
Magyar korpusz: ár (6), bank (6), **biztonság** (7), bőr (7), **élet** (20!!), ember (7), erő (13!), íz (12!), jövő (8), különbség (6), megoldás (7), minőség (14!!), **pénz** (9), siker (10), szépség (9), és világ (10).

b) Melléknevek:

Német korpusz:
einfach (12), gesund (6), **gut** (30!), neu (7), schön (11) und **sicher** (7).
Magyar korpusz:
biztos (6), finom (5), **jó** (36!!!), nagy (7), sok (13), tiszta (11!!), és tökéletes (6!!).

c) Igék:

Német korpusz:
brauchen (6), **haben** (12), leben (6), machen (24!) und **sein** (50!!).
Magyar korpusz:
érez (6), **lenni** (17!), nincs (5!), szeret (5), tud (5), **van** (13!), vesz (5) és vezet (5).

Ímc ízelítőül néhány példa a mindkét nyelv számára kiemelten fontos fogalmak tárgyköréből:

a) Főnevek:

ADIG Investment	Gut für Ihr **Geld**.
EUROCARD	Besser als Bar**geld**.
Möbel Hubacher	Zu Hubacher fahren und **Geld** sparen!
CITIBANK	A **pénz** egy percig sem pihen
Lakáskassza	**Pénz** áll a házhoz
RENO	Többet, jobbat a **pénzéért**
AIRFRESH	Düfte, die Ihr **Leben** verändern.
LEXUS	**Leben.** Lust. Leidenschaft.
MIELE	Die Entscheidung fürs **Leben.**
AVIS	Megkönnyíti az **életet**
FLORIOL	egy **életre** szóló recept
WINTERTHUR	Társ egy hosszú **életre**
AutoDirekt	**Sicherheit** ist bares Geld.
DOMESTOS	Mit **Sicherheit** aktiv sauber.
GERLING	Wir unternehmen **Sicherheit**
AB	Ha **biztonság** – akkor AB
Always Ultra	Tisztább, szárazabb, **biztonságosabb** érzés.
ERSTE Bank	Első**a biztonság**

b) Melléknevek:

PENTAX	Einfach **gut** dran!
AEG	Aus Erfahrung **gut**
BOSCH	**Gut** gemacht. Bosch.

RÁMA	Annyira **jó** adni!
SCHWEPPES	**Jó** ötlet!
Mc Donald's	Azért, mert **jó**.
HUK-COBURG	Da bin ich mir **sicher**
PROTEFIX	**Sicher** ist besser!
VOLVO S 80	Aufregend **sicher**
DOMESTOS	100%-ig **biztos** lehet benne
Hungária Biztosító Rt	**Biztos** kötés.
Volkswagen	**Biztos** lehet enne

c) Igék:

EA-GENERALI	Ich **hab'** was vom Löwen.
FORMAT	muß man **haben**
LUTZ	Was der alles **hat**!
JOY	Élet **van** benne
OSRAM	**Van** a fény. És **van** az Osram.
RENNIE	**Van** gyomor baj nélkül.
LOTTO	Alles **ist** möglich
NESTLÉ	Das **ist** Schokolade
RENAULT Clio	Da **ist** alles drin!
DANONE	**Legyen** egészségesebb, ami finom.
FLÓRASZEPT	**Legyen** fehér, ami fehér!
K&H Rt	Egyben biztos **lehet**!

4. Összefoglalás

A német és a magyar – nagyjából egy időből származó (1999/2000) – korpuszok egybevetésének fő „tanulsága" az, hogy kevés bennük a közös vonás: vagyis **kevés bennük az azonos vagy hasonló súllyal szereplő kulcsszó,** mind a főnevek, mind a melléknevek, mind az igék tekintetében.

Ez a statisztikai eredmény feltehetőleg azzal a ténnyel is magyarázható, hogy a két – véletlenszerűen – összegyűjtött korpuszban, a dolog természeténél fogva, a gazdasági élet különböző szegmensei, vagyis ágazatai különböző mértékben vannak jelen.

Nyilvánvaló, hogy – a melléknevek esetében – a mosószereket reklámozó szlogenekben nagy szerepet játszik a *tiszta* fogalom; ugyanakkor az élelmiszer-ipari, kiváltképpen az édességipari termékeket dicsérő szlogenek esetében a *finom* szó rendelkezik különösen „motiváló" hatással...

Irodalom

Baumgart, Manuela (1992): *Die Sprache der Anzeigenwerbung. Eine linguistische Analyse aktueller Werbeslogans.* Heidelberg, Physica-Verlag
Janich, Nina (1999): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch.* Tübingen, G. Narr Verlag
Mackensen, Lutz (1973): *Verführung durch Sprache. Manipulation als Versuchung.* München, List Verlag
Römer, Ruth (1971/1980): *Die Sprache der Anzeigenwerbung.* Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann
Ruoff, Arno (1973): *Grundlagen und Methoden der Untersuchung gesprochener Sprache.* Tübingen, Niemeyer
Sowinski, Bernhard (1998): *Werbung.* Tübingen, Niemeyer

BECKL JÁNOS MIKLÓS – BOLDIZSÁR BOGLÁRKA
Nyugat-magyarországi Egyetem
Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr

Vallási szövegek egy jellemző vonása

Szakszövegek hatékony oktatását csak a megfelelő szaknyelv ismeretére lehet alapozni, ennek érdekében viszont fontos a megfelelő tudomány, szakma stb. nyelvének elemzése. A szaknyelvekkel kapcsolatosan általában a szókincsről szoktunk beszélni (pl. Lengyel – Navracsics – Szabari – Szépe 1996: 36), sőt sokszor kimondatlanul azt a látszatott keltik a kézikönyvek, hogy a szaknyelv, szakzsargon stb. lexikai kategóriák (pl. Fábián 1982: 471-474). Ez alapjában véve igaz, de szeretnénk magukat meggyőzni arról, hogy ezen a téren is léteznek a szabályt erősítő (pl. hangtani) kivételek.

Kiindulási pontunk az a sejtés volt, hogy a római katolikus anyaszentegyház imái (és énekei) között döntő túlsúlyban vannak azon szavaknál, amelyekben létezik *e*-s és *ö*-s változat (pl. *felmegy-fölmegy*), a *fölmegy*-féle változatok. Meggyőződtünk róla, hogy ez a teológiai tudományos munkákra, egyházi dokumentumok fordítására nem igaz. Így az elemzést a hagyományos imák (és énekek) szövegeire korlátoztuk.

A felvetett kérdés tehát az volt, hogy igaz-e, hogy a római katolikus imákban dominálnak az *ö*-s változatok, azokban a szavakban, ahol a köznyelv egyenértékűnek tartja a két változatott. Ha igen, akkor: milyen mértékben? Mi a helyzet, ha a változatok köznyelvi (pontosabban: irodalmi) gyakoriságával vetjük össze? Végül: Van-e eltérés időben (pl. Második Vatikáni Zsinat előtti és utáni korszak között) vagy az egyes szerzők között?

Az anyagunk az alábbi imák képezték: *Miatyánk (Pater noster), Üdvöz légy, Mária (Ave Maria), a Hiszekegy (Credo)* mindkét változata (Apostoli hitvallás és a nicca-konstantinápolyi), a *Te Deum* kezdetű hálaének, a Szentolvasó (azaz Rózsafüzér) és az *Úrangyala (Angelus Domini)* kezdetű ima.

Az imákat 21 különböző imakönyvben és egyházi énekes könyvben néztük meg, amelyeket 1858-tól napjainkig terjedő időszakban adtak ki (l. 1. táblázat). A XIX. századot két forrás képviseli, az 1920-tól 1945-ig terjedő korszakból számos könyvet vettünk alapul. A legújabb kort az öt 1990 óta kiadott kötet képviseli. A közbülső korszakból csupán egy 1957-ben kiadott imakönyv (*Szeretlek, Szép Jézus*) állt rendelkezésünkre. Ez valószínűleg javarészt az ilyen jellegű könyvek kiadásának hanyatlásának tudható be.

A *Miatyánk*-ban és az *Üdvöz légy, Máriá*ban nincs olyan szó, amely *ö*-s és *e*-s változattal is rendelkezne a köznyelvben. A Szentolvasó három variánsa (*örvendetes, fájdalmas és dicsőséges*) csak az utóbbiban találhatók idevonható szavak. Az alábbi vizsgálatba bevonható szavakat találtuk végül: Apostoli hitvallás: *feltámadt*[1] *föltámadt, felment fölment, feltámadását föltámadását*; Nicca-konstantinápolyi hitvallás: *feltámadt föltámadt, felment fölment, feltámadását föltámadását*; Te Deum: *fölséged* (kétszer), *végy fel, felmagasztald*; Dicsőséges Szentolvasó: *feltámadott föltámadott, felment fölment, felvett fölvett*; Úrangyala: *feltámadás föltámadás*.

Az imák sorából kitűnik a Te Deum, Szent Nikétász (335-414) híres himnusza, amely nem mutat ingadozást az adatok az egyes forrásokban teljesen összecsengenek

(*fölséged* (kétszer), *végy fel*, *felmagasztald*) (l. diagram). Bár a kötött forma és a hagyomány ősisége biztos elősegíti ezt az egyöntetűséget, de mégis kissé meglepő, ha arra gondolunk, hogy a szöveg pl. Zádorinál (436) is lényegesen eltér a hagyományostól, és Sík Sándor (Sík – Schütz 20) is új fordítást prezentál.

A többi szövegnél is összeszámoltuk az *e*-ző és *ö*-ző változatokat, és a következőket kaptuk: az adatok kétharmadában *ö*, egyharmadában *e* szerepel (l. diagram). A „leg-*e*-zőbb" imánknak az Úrangyala bizonyult, ahol a vizsgálható szavak 43,75 %-a szerepel *e*-s változatban (*feltámadás*), míg a legáltalánosabbak az *ö*-s változat a Szentolvasóban. Itt azon esetekben, amelyben a köznyelv *e*-t és *ö*-t egyaránt használ, csak 22,22 %-ban szerepel a szövegben tényleg *e* (l. diagram).

A korszakok közti különbségek elenyészőek (l. 1. táblázat). A korszakhatárt itt mindenekelőtt a Második Vatikáni Zsinat (1962. október 11. – 1965. december 8.), a liturgiát, a liturgia nyelvezetét megújító törekvései jelölhetik, amely az említett forráshiány miatt, adattárunkban „egybeesik" a 1990-es rendszerváltással. A prékonciliáris forrásokban az érintett szavak 32,69 %-ában szerepel *e*-betű, míg az újabb kiadványokban az *e*-k aránya 34,48 %. Bár az eltérés nem szignifikáns a különbség lehet annak a tendenciának a jele, hogy a liturgia és az imák nyelvezete közelít a köznyelvhez.

Ezután összevetettük az ima- és énekeskönyvek szerzőinek, szerkesztőinek származási illetve működési helyeit a könyvekben található imaszövegek *ö*-ző és *e*-ző formáinak százalékos arányával, mert arra kerestük a választ, hogy befolyással volt-e a két dolog egymásra, s ha igen, akkor milyen mértékben. Nem találtunk adatot a következő szerzők, szerkesztők esetében: Csépány László, Guliga György, Hetényi Varga Károly, Keszthelyi Ferenc, Koudela Géza és Zádori ev. János. A többi esetben arról adhatunk számot, hogy a szerzők, szerkesztők többsége olyan településről származott, olyan területen munkálkodott, amelyek nem tekinthetők jellemzően *ö*-ző vidéknek (l. 2. táblázat). Egy szerzőpáros tekintetében (Sík – Schütz 1943) van arról adatunk, hogy életük folyamán hosszabb időt töltöttek Szegeden. Az ő esetükben találtuk a legmagasabb *ö*-ző arányt a vizsgált imádságok esetén (91,67 % *ö*-ző; 8,33 % *e*-ző). Czapik Gyula – mint tősgyökeres szegedi pap, később egri érsek – esetében semmiféle hatás sem mutatható ki a születési hely és az imádságokra vonatkozó elemzés során kapott adatokra vonatkozóan (50 % *ö*-ző; 50 % *e*-ző változat). Vass János hittanár neve Kaposvárral fonódott össze, mely szintén ö-ző vidéknek számít, azonban az ő esetében az *e*-ző alakok a dominánsak (57, 14 % *e*-ző; 42, 86 % *ö*-ző).

Azoknál az ima- és énekeskönyveknél, ahol csak a szerkesztési vagy kiadási hely volt feltüntetve többnyire Észak-nyugat Dunántúlról valók (Győr, Mosonmagyaróvár, Sopron), amely városok nem jellemzően *ö*-ző vidékek, mégis találtunk olyan ima- és énekeskönyveket, ahol a vizsgált szavak esetében túlnyomó többségben voltak az *ö*-ző alakok (a soproni szerkesztésű 1901-es, 1908-as, és 1925-ös kiadás és a győri 1913-ban kiadott). Kivételnek számít a mosonmagyaróvári ima- és énekeskönyv, ahol az arány éppen fordított (57,14 % *e*-ző; 42,86 % *ö*-ző).

Az adatok feldolgozása után arra a következtetésre jutottunk, hogy az imaszövegekben előforduló szavak *ö*-ző és *e*-ző formáinak arányára nem volt döntően hatással a fenti szerkesztők származási, és munkálkodási területe illetve az ima- és énekeskönyvek szerkesztési, és kiadási helye.

Végül az összesített eredményünket irodalmi nyelvi adatokkal vetettük össze. Visszatérve ezzel az egyes az imákban szerepelő, vizsgált szavakra, mint említettük, a következő lexémákat találtuk: *feltámad – föltámad, felmegy – fölmegy, feltámadás –*

föltámadás, fölség, felvesz – fölvesz, felmagasztal. Össze kívántuk vetni szavak *e*-s illetve *ö*-s változatának imádságbeli gyakoriságát a köznyelvi, illetve irodalmi nyelvbeli gyakoriságával. A köznyelvben nyilván óriási eltérések vannak az egyes régiók között, így alapul a szépprózai gyakorisági szótárt vettük (Fürcdi – Kelemen 1989). Ez a fenti szavak közül csak a *felmegy (fölmegy)* és *felvesz (fölvesz)* szavakat illetve ezek ragozott változatait tartalmazza. Összeszámoltuk azokat az alakokat, amelyekben az igekötő *fel-* változata, illetve amelyekben a *föl-* variáns szerepel. Az alábbi eredményekre jutottunk: a *felmegy* esetében: 35 adatban *fel-* 9 adatban *föl-*; míg a felvesz igénél: 107-szer *fel-* és 16-szor *föl-*. Azt hiszem ezt felesleges kommentálni. Csupán összegzem: Míg az imák szövegeiben az esetek kétharmadában az *ö*-s változat érvényesül, a mai szépprózában ezeknek a változatoknak az aránya egy ötöd, illetve egy nyolcad.

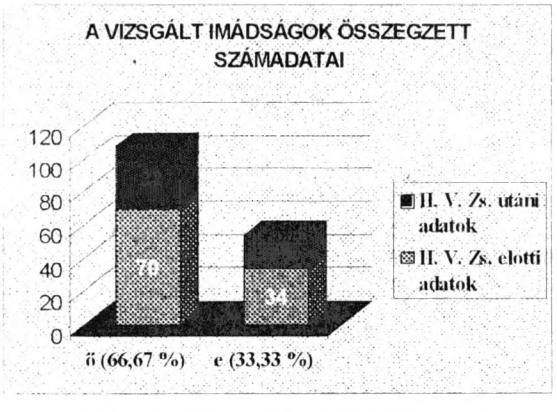
Összegzésül: az imakönyvek szerzői, szerkesztői között az egyes korszakok szövegei között szignifikáns eltérés nem mutatható ki, annál nagyobb az eltérés a kötött imák nyelvezete és az irodalmi (prózai) adatok között, az *e*, illetve *ö* hang előnyben részesítése esetében. Megállapítható, hogy az általunk vizsgált nyelvezet sokkal jobban kedveli az *ö* hangot, mint az irodalmi nyelv – és vélhetően a köznyelv is. Ez magában véve egy figyelemre méltó tény, amelynek lexikológiai és lexikográfiai vonzatai is fontosak. Azonban a szaknyelv oktatását csak egy nagyobb kontextusban (az egész idevonatkozó nyelv leírása) hasznosítható teljes mértékben, például a kisebbségi és kétnyelvű környezetben élő magyarok, esetleg nem magyar anyanyelvű (kétnyelvű iskolákban tanulók) hitoktatásában, nyelvoktatásban.

1. táblázat:

A vizsgált imádságokban előforduló *ö*-ző és *e*-ző formák százalékos aránya az alábbi imakönyvekben

Ima- és énekeskönyvek címe, ill. szerzői, szerkesztői	ö	%	e	%
Gonzagai Szent Alajos ... (1858)	-	0	3	100
Imádságos könyv ... ([18..]	-	0	3	100
Dicsőség Istennek a magasban (1) (1901)	3	75	1	25
Egyh. énekek ... (1) (1908)	2	66,67	1	33,33
Egyh. énekek ... (2) (1913)	3	50	3	50
Mondj szívem dalt (1913)	6	85,71	1	14,29
Zádori ev. János (1922/23)	1	100	-	0
Dicsőség Istennek a magasban (2) (1925)	4	100	-	0
Bárdos – Kertész – Koudela (1935)	9	81,82	2	18,18
Harmat – Sík (1941)	9	90	1	10
Vass János (1941)	3	42,86	4	57,14
Czapik Gyula (1943)	5	50	5	50
Sík – Schütz (1943)	11	91,67	1	8,33
Gigler Károly (1944)	6	75	2	25
Kis imakönyv a magyar hadifoglyok... (1945)	4	57,14	3	42,86
Szeretlek, Szép Jézus (1957)	4	50	4	50
A II. Vatikáni Zsinatig	70	67,3 %	34	32,7 %
Isten gyermeke vagyok (1990)	7	63,64	4	36,36
Guliga György (1991)	4	57,14	3	42,86
Heténvi Varga Károly (1991)	9	69,23	4	30,77
Csépány – Keszthelyi (1992)	10	76,92	3	23,08
Bárdos – Werner (19939	8	57,14	6	42,56
A II. Vatikáni Zsinattól (esetünkben 1990-től)	38	65,52 %	20	34,48 %
Összesen:	*108*	66,67 %	*54*	33,33 %

Diagram



2. táblázat:

Az ima- és énekeskönyvek szerkesztőinek származási illetve működési területei és a vizsgált imádságokban található *ö*-ző és *e*-ző formák százalékos aránya közti kapcsolat

	ö-ző vidék[2]	Imakönyvek	ö-ző; e-ző formák %-os aránya
Ima- énekeskönyvek szerkesztői:			
Bárdos Lajos	Bp.	1935 →	81,82 % (ö) > 18,18 % (e)
		1993 →	57,14 % (ö) > 42,56 % (e)
Werner Alajos	Tiszakécske; Budakeszi	1993 →	57,14 % (ö) > 42,56 % (e)
Kertész Gyula	Bp.	1935 →	81,82 % (ö) > 18,18 % (e)
Harmat Artúr	Nyitrabajna; Pest	1941 →	90 % (ö) > 10 % (e)
Sík Sándor	Bp.; 14 évig tanít **Szegeden**	1941 →	90 % (ö) > 10 % (e)
		1943 →	91,67% (ö) > 8,33 % (e)
Schütz Antal	Kistószeg; Tanít **Szegeden** is	1943 →	91,67 % (ö) > 8,33 % (e)
Czapik Gyula	**Szeged**; Temesvár, Várad; Veszprém; Eger	1943 →	50 % (ö) = 50 % (e)
Vass János	Kaposvár	1941 →	42,86 % (ö) < 57,14 % (e)

Ima- énekeskönyvek szerkesztési, kiadási helye		**Imakönyvek**	**ö-ző; e-ző formák %-os aránya**
Észak- Nyugat Dunántúl:	Sopron	1901 →	75 % (ö) > 25 % (e)
		1908 →	66,67 % (ö) > 33,33 % (e)
		1913 →	50 % (ö) = 50 % (e)
		1925 →	100 % (ö) > 0 % (e)
	Győr	1913 →	85,71 % (ö) > 14,29 % (e)
	Mosonmagyaróvár	1858 →	0 % (ö) < 100 % (e)

Források

Bárdos Lajos – Kertész Gyula – Koudela Géza (1935): *Magyar Cantuale – Egyházi karénekeskönyv*. Magyar Kórus, Budapest

Bárdos Lajos – Werner Alajos (1993): *Hozsanna*. Szent István Társulat, Budapest

Csépány László – Keszthelyi Ferenc – Szabó Géza (1992): *Párbeszéd Istennel*. Ecclesia, Budapest

Czapik Gyula (1943): Katolikus férfiak imakönyve. Korda, Budapest

Gigler Károly (1944): *Gyermekszívek hódolata*. Budapest

Gonzagai Szent Alajos (1858): *Könyörögj érettünk – Vagyis Imakönyv a keresztény katholikus ifjúság használatára*. Nyomtatta és kiadta Czéh Sándor, Mosonmagyaróvár

Guligá György (1991): Az én imakönyvem. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Szeged

Harmat Artúr – Sík Sándor (1941): *Szent vagy, Uram*. Magyar Kórus, Budapest

Heténvi Varga Károly (1991): *Beszélgetés a Mesterrel*. Szent István Társulat, Budapest

Sík Sándor – Schütz Antal (1943): Imádságoskönyv. Szent István Társulat, Budapest

Vass János (1941): Imakönyv a katolikus hívek részére. Kaposvár

Zádori ev. János (1922/23): *Gyöngyvirágok a Paradicsomból. Vagyis: Isten a valódi szeretet. - Imakönyv Jézus tisztelői számára.* Budapest és New York, Steinbrener Ker. János katholikus könyvkereskedése

Dicsőség Istennek a magasban! – Egyházi énekek és imádságok a Szent-Orsolya rendi tan- és nevelőintézet tanuló ifjúsága számára. Nyomtatott Röttig Gusztáv könyvnyomdájában, Sopron, 1901 (1)

Dicsőség Istennek a magasban! – Egyházi énekek és imádságok a Szent-Orsolya rendi tan- és nevelőintézet tanuló ifjúsága számára. Kiadja: Horváth Kálmán könyvkereskedő, Sopron, 1925. **(2)**

Egyházi énekek és imádságok a kath. tanuló-ifjúság használatára (Ö.áll: a soproni róm. kath. elemi fiúiskolák tanítótestülete). Schwarz Károly Könyvkereskedése, Sopron, 1908. (1)

Egyházi énekek és imádságok a kath. tanuló-ifjúság használatára (Ö.áll: a soproni róm. kath. elemi fiúiskolák tanítótestülete). Schwarz Károly Könyvkereskedése, Sopron. 1913. (2)

Imádságos Könyv Jézus Krisztus Szíve tiszteletére [18.]

Isten gyermeke vagyok – Ima- és énekeskönyv katolikus gyermekek számára. Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1990

Kis imakönyv a magyar hadifoglyok és menekültek használatára. Vatikáni könyvnyomda, Vatikánváros, 1945.

Mondj szívem dalt. – Katholikus elemi iskolások imádságos és énekeskönyve (Szerk: a győri hitoktatók). Győr egyházmegye könyvsajtójának kiadása, Győr, 1913

Szeretlek, Szép Jézus – Szent vagy, Uram Népénektárból. Bm. Nyomda KKfházi Telepe, 1957

Jegyzetek

[1] Egyéb ragokkal ellátott alakok jelölésétől (pl. *feltámadott, föltámada*) itt eltekintünk.

[2] Az *ö*-zőnek számítható helyek nevét félkövérrel szedtük.

Irodalom

Benczédy J. – Fábián P. – Rácz E. - Velcsov M. (1982): *A mai magyar nyelv.* Tankönyv, Budapest

Füredi Mihály – Kelemen József (szerk.)(1989): *A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára, 1965–1977.* Akadémiai K., Budapest

Imre S. (1971): *A mai magyar nyelvjárások rendszere.* Akadémiai K., Budapest

Kenyeres Ágnes (főszerk.)(1985): *Magyar Életrajzi Lexikon, A-Z.* Akadémiai K., Budapest

Lengyel Zsolt – Navracsics Judit – Szabari Krisztina – Szépe György (1996): *Szociolingvisztika.* Budapest / Pécs / Veszprém

Pelles Tamás (2001): A *Katolikus Egyház nyelvhasználata a II. vatikáni zsinat után* (szemináriumi dolgozat)

Wardhaugh, Ronald (1995): *Szociolingvisztika.* Osiris–Századvég, Budapest

A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai. Szent István Társulat, Budapest, 2000

Kis Misekönyv "A" év vasárnapjaira és főbb ünnepekre (Szerk.: Országos Liturgikus Tanács, Konkoly István). Szent István Társulat, 1992

FEKETÉNÉ SILYE MAGDOLNA
Debreceni Egyetem

Nyelvoktatás / szaknyelvoktatás a gazdasági és társadalmi globalizáció tükrében

1. A gazdasági/társadalmi háttér változása

Napjainkat az erősödő gazdasági és társadalmi globalizáció integráló kényszere és a nemzeteknek és egyéneknek identitásuk, önrendelkezésük fölötti joguk megőrzésére való törekvése között feszülő ellentét jellemzi. Az ezt kísérő paradigmaváltás mögött számos, nagyjából az utóbbi két évtizedben végbemenő változás érhető tetten.

(1) Megváltoztak a korábban jellemző munkatípusok: a manufakturális és gépi *termelő munka* helyét jelentős mértékben átveszi a *szolgáltatás*.
(2) Megváltozott a munkaerő alkalmazásának módja: az *egész életre szóló, teljes idős alkalmazás* helyett ma már általános a *mobilis, részmunkaidőben* való alkalmazás.
(3) A korábban *valós térben és valós időben* végzett munka az informatika térhódításával egyre látványosabban kerül át *virtuális térbe és időbe* (Castells 1996).
(4) A korábban dominánsan *monokulturális környezetben* végzett munka tekintélyes mértékben *multikulturális* közegbe került.
(5) Az ipargazdaság korának klasszikus szakmai tagolódása eltűnőben van, új szakmák és hozzájuk kapcsolódó *új készség- és kompetencia-elvárások* jelennek meg, melyek elsajátítása a globális munkaerőpiacon való érvényesülés feltétele.

Mindezek eredményeként a foglalkozástípusok korábbi kék-galléros/fehér-galléros megkülönböztetése ma már nem helytálló, helyette Reich (1991) új klasszifikációt javasol:

> *Rutinmunkát végzők (routine-production service workers),* például gyári munkások, szalagmunkások, informatikai routine munkások stb. (továbbiakban: R1)
> *Humán szolgáltatók (in-person service workers),* például kórházi személyzet, taxisofőr, házgondnok, vendéglátóipari szolgáltatók stb. (továbbiabban: R2)
> *Szimbolikus analisták (symbolic analysts),* például informatikus mérnökök, rendszerszervezők, stratégia-gyártók és elemzők, ügyvédek, orvosok, tudósok stb. (továbbiakban: R3)

Castells (1996) úgy találja, hogy a *szimbolikus analisták* társadalmi megbecsülése egyre nő, míg a másik két típusú foglalkozás iránti megbecsülés csökken. Úgy véli, ez annak köszönhető, hogy a szimbolikus analisták döntő szerepet játszanak a társadalmak globális gazdaságban való versenyképességének megőrzésében. Ha munkájuk mellé odarendeljük az ahhoz megkívánt akadémiai és kritikai kompetenciákat, valamint az egészet interkulturális kontextusba helyezzük, akkor nyilvánvaló, hogy ezeknek a szakembereknek szaktudásuk mellett igen magas szintű, komplex nyelvi/műveltségi kompetenciákra is szükségük van.

Lényegesen nagyobb számú csoportot alkotnak azonban a *rutinmunkások* és a *humán szolgáltatók*. Nekik más típusú nyelvi/műveltségi kompetenciákra van szükségük, mint a szimbolikus analistáknak, hiszen a munkájuk jellege is más. Az ő esetükben a nyelvi kompetenciák szűkebb köre is elégséges lehet a megfelelő munkavégzéshez.

2. A változások hatása az angol nyelvoktatásra

Az eddig elmondottaknak a nyelvoktatás szempontjából értelmezhető legfontosabb üzenete az, hogy napjaink munkavállalói számára erőteljesen felértékelődött a diverzifikált igényeket kielégítő, pragmatikus, foglalkozási típusokhoz kötődő kommunikatív nyelvtudás. Mivel a globális gazdaság „lingua franca"-ja éppenséggel az angol, az ilyen nyelvtudás iránti igény fokozott erővel jelenik meg az angol (szak)nyelvoktatásban, mi több, előidézi az angol nyelv „globalizációját" is (The Future of English?, The British Council, 1997).
Mindez azt jelenti, hogy:

(1) A nyelvtudás célból eszközzé vált. Nagyon valószínű, hogy a 21. század embere az angolt már másodlagos, „kommunikációs anyanyelvének" fogja tekinteni (Warschauer 2000).
(2) A multikulturális közegben „a" nyelvtanár többé nem jelenti a nyelvtanuló számára az egyetlen, hiteles nyelvi modell megtestesítőjét.
(3) Az elmélyült, a nyelvtani precizitás kialakítására törekvő általános nyelvoktatás helyét átveszi a célorientált kommunikatív nyelvi képzés.
(4) A generalizáltan alkalmazott nyelvoktatási módszerek helyett érvényt kell szerezni egy differenciált gazdasági/társadalmi igények kielégítésére hivatott, a szakképzés hatékonyságát erősítő vagy abba integrált szaknyelvoktatási koncepciónak.
(5) Amennyiben tendenciaként elfogadjuk, hogy a szakmák strukturálódása új vonalak mentén történik, a szakmákhoz rendelt kompetenciák specifikálódnak, és hogy nemzetközi kontextusban a munkavállalás alapfeltétele az interkulturális műveltségi és a megfelelő nyelvi kompetenciák együttes megléte, akkor a hazai nyelvoktatásnak, különösen a szaknyelvoktatásnak e vonalak mentén is differenciálódnia kell.

A Reich által szimbolikus analistákként aposztrofált felsőszintű intellektuális munkakört betöltők képzése nagy valószínűséggel a(z) (szak)egyetemeken történik. Nekik nyilvánvalóan komplex nyelvi/műveltségi kompetenciákra van szükségük, *többre*, mint amit a hagyományos hazai nyelvoktatás nyújtani képes.

A másik két reichi foglalkozási típus kifejezetten cél-orientált nyelvi felkészítést igényel, ennek a helye valószínűleg a szakközépiskola, az iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, vagy a felnőtt átképzés bizonyos szegmensei. Nekik *másra* van szükségük, mint amit a mai generalizált nyelvi képzés nyújt.

Külön figyelmet érdemel ebben az összefüggésben az a megfigyelés, hogy az idegen nyelvc(ke)t beszélők komoly kognitív előnyökkel rendelkeznek a nyelveket nem beszélőkkel szemben: jobb a problémamegoldó képességük, kreatívabbak, alkalmazkodóképesebbek, erdeményesebbek a tanulási módszereik, az általános intelligencia szintjük magasabb (Marcos 1998).

3. A foglalkozástípusok, a nyelvi/műveltségi kompetenciák és a gyakorlati nyelvoktatás kapcsolata

A továbbiakban röviden ismertetem a nyelvi/műveltségi kompetenciákat (Kasper, 2000), majd összekapcsolom őket a reichi foglalkozástípusokkal és a (szak)nyelvoktatásban legáltalánosabban alkalmazott tantervtípusokkal. Az összevetések eredményeként lehetővé válik az egyes foglalkozástípusokhoz rendelt kompetenciák kialakítására legalkalmasabb sematikus tantervtípusok meghatározása.

3.1. Kasper (2000) a nyelvtudásra vonatkoztatva a következő **műveltségi kompetenciákat** (literacy) határozza meg:

(1) *A funkcionális nyelvi műveltséggel* rendelkező személy beszél, ért, olvas, és ír angolul, valamint e készségeit újabb tudás megszerzésének szolgálatába képes állítani.

(2) *Az akadémiai nyelvi készségekkel* bíró különböző diszciplinákhoz tartozó és különböző műfajú írott vagy hangzó szövegeket tud elemző módon értelmezni, valamint hasonló szövegeket előállítani, tudását képes új ismeretek megszerzése és a tudományos kutatás szolgálatába állítani.

(3) *A kritikai nyelvi műveltségű* ember értékelni, szelektálni és rangsorolni tudja az idegen nyelven szerzett információkat, valamint képes önálló következtetések levonására és nyelvi megfogalmazására.

(4) *A szociokulturális kompetenciák* a nyelvi készségek bi- vagy multikulturális kontextusban való alkalmazását, a kommunikáció mindkét irányú sikerességét, következésképpen a sikeres munkavégzést segítik elő.

(5) *Az elektronikai kompetencia* az idegennyelvű elektronikus forrásoknak és műveleteknek az előbbi négy szint szerinti kezelését biztosítja. (Mivel határterület, e kompetenciával a továbbiakban most nem foglalkozunk.)

A fenti nyelvi kompetenciák reichi foglalkozási típusokhoz való viszonyát sematikusan a következőképpen foglalhatjuk össze:

1. táblázat

Nyelvi/műveltségi kompetencia	R1	R2	R3
1. funkcionális	+	+	+
2. akadémiai			+
3. kritikai		(+)	+
4. szociokulturális	+	+	+
5. elektronikai	(+)	+	+

A nyelvi/műveltségi kompetenciák és a foglalkozás típusok viszonya

Amint látható, foglalkozási típustól függetlenül nélkülözhetetlen a *funkcionális* és a *szociokulturális* nyelvi kompetencia, míg az akadémiai, a kritikai és az elektronikai kompetenciák fontossága foglalkozási típustól függően változó. A nyelvtanár olvasatában ez azt jelenti, hogy a nyelvi képzést a nyelvet felhasználó szükségleteinek ismeretében és annak függvényében célszerű meghatározni.

Most tekintsük át a felsőoktatásban legáltalánosabban használt angol (szak)nyelvi tanterv típusokat abból a szempontból vizsgálódva, hogy milyen mértékben nyújtanak lehetőséget a fentiekben meghatározott nyelvi/műveltségi kompetenciák kialakítására.

3.2. Az angol (szak)nyelvoktatásban legáltalánosabban alkalmazott tantervtípusok főbb jellemzői

3.2.1. A nyelvtani fókuszú tantervek ismérvei:

- A nyelvtani szabályok szigorú rend szerinti megtanulása és internalizálása áll az oktatás középpontjában (Knop 1981).
- A nyelvtani paradigmák és szerkezetek elsajátíttatása hangsúlyosabb, mint a szókincs vagy a beszédkészség fejlesztése.
- Rendszerint zárt tanórai körülmények között történik, ezért a megszerzett ismeretek valós helyzetekre való transzformálása és gyakorlati alkalmazása rendszerint megbicsaklik.

3.2.3. A kommunikatív nyelvoktatási felfogás jellemzői:

- A nyelv nem önmagáért való rendszer, hanem a kommunikáció eszköze.
- A nyelvismeret értékét a gyakorlati életben való hasznosíthatóságának mértéke jelenti.
- Szociokulturális környezetbe ágyazott ismereteket kíván nyújtani.

A legelterjedtebb típusai az alábbiak (Robinson 1991; Schulz 1984):

i. A fogalmi-funkcionális modell a tanulói kimeneti szükségletekből kiindulva az alapvető nyelvi kommunikációs készségek kialakítását teszi lehetővé (kérdezési technikák, információnyújtás, vitatkozás, bocsánatkérés, érzelmek verbális kifejezése, színek, formák, összehasonlítás stb.).

ii. A szituatív sillabuszok a feltételezetten legáltalánosabb élethelyzetekre (vásárlás, tájékozódás, étkezés stb.) épített kommunikációs panelokat tartalmaznak halvány nyelvtani fókusszal, kifejezetten praktikus alkalmazásra szánva. Bizonyos, szűk keresztmetszetű képzési célok elérésére ez a módszer kétségtelenül nagyon hasznos, de minőségi, konstruktív nyelvtudást nem várhatunk tőle.

iii. A készségfejlesztő modell az alapvető funkcionális készségek: olvasás, írás, értés, beszéd fejlesztésére szolgál, az oktatási célnak megfelelően vagy komplexen mind a négyé, vagy szelektíven csak bizonyos(ák)é.

iv. A feladat-alapú tanterv központjában komplex, céltudatosan megtervezett, a tanulók által nyelvismeretük segítségével megoldandó valós feladatok állnak. A elsődleges oktatási cél a speciális szociolkulturális/nyelvi környezetbe helyezett feladatok tartalmi megoldása (például: álláskeresés, lakáskeresés, munkahelyi/szociális problémák).

v. A tartalom-központú tantervek (szak)tárgyi tartalmak idegen nyelven való átadását szolgálják. A folyamat során egyszerre, egymást segítve valósul meg a (szak)tárgyi ismeretek valamint a funkcionális, kreatív és kritikai nyelvi kompetenciák fejlesztése. Egyik újabb változata a *szakképzési tantervbe ágyazott* (Language across the Curriculum, LAC) nyelvoktatási modell. Bátran mondhatjuk, hogy ez a modell az, amelyik a legmagasabb szinten szolgálja a nyelvtanulás és *nyelvtudás célból eszközzé* való átminősülését.

Kiegészítésként el kell mondanunk, hogy a nyelvtani fókuszú tantervekről azt tartják, hogy túlságosan elméleti mivoltuk, életidegenségük miatt nem szolgálják a pragmatikus, célorientált nyelvtudás és a szociokulturális ismeretek eredményes átadását. Nyilvánvaló, hogy helyük nem is itt, hanem a magas szintű (R3) nyelvi műveltség megalapozásában és tökéletesítésében van.

Ezzel szemben a kommunikatív nyelvoktatási modelleket *(2. táblázat, 2-6 típus)* leggyakrabban érő vád az, hogy amellett, hogy nem alkalmasak igényes nyelvtudás kialakítására, még konzerválják is a helytelenül vagy hiányosan rögzült nyelvtani hibákat, ami egyúttal szinte garantálja a „terminal 2s" (a minőségi nyelvi továbbfejlődés blokkolódása) effektus kialakulását (Higgs and Clifford 1982).

A feladat-alapú és a tartalom-központú tantervi modellek védelmében azonban szükséges elmondanunk, hogy (különböző mértékben ugyan, de) fölöttébb hasznosak a kritikai és kreatív nyelvi műveltség kialakítására, bennük a tanárnak mint mediátornak nagy szerep jut a „proximális fejlődési zóna" (Vigotsky 1962) kiaknázásában.

3.3. Most lássuk azokat **sematikus tanterv javaslatokat** (hipotetikus tanterv kombinációkat), amelyek az egyes reichi foglalkozási csoportokat homogénként kezelve a legmegfelelőbben szolgálhatják az adott csoport tagjainak nyelvi igényeit.

(A táblázatban növekvő rendszerben 1-3 ponttal jelöljük az adott tantervtípus vélt súlyát a tantervi kombinációban.)

2. táblázat

Tantervtípus	R1	R2	R3
1. Nyelvtani központú	1	1	3
2. Fogalmi-funkcionális	3	3	1
3. Szituatív	3	2	1
4. Készségfejlesztő	2	2	3
5. Feladat-alapú	1	3	2
6. Tartalom-központú	0	1	3
Javasolt sematikus tanterv	**Fogalmi-funk. Szituatív + Készségfejl.**	**Fogalmi-funk. Feladat-alapú + Szituatív Készségfejl.**	**Nyelvt.közp. Készségfejl. Tart. –közp. + Feladat-alapú**

Az R1-R3 foglalkozási típusok számára javasolható sematikus tantervek.

4. Következtetések

Ha az 1. és a 2. táblázatot egymással összevetjük, arra a következtetésre juthatunk, hogy az alapvetően *funkcionális és szociokulturális nyelvi kompetenciákat igénylő R1 és R2* foglalkozási típus közül az

(1) *R1 csoporthoz* tartozók számára a legmegfelelőbb tanterv nagy valószínűséggel a *fogalmi-funkcionális, szituatív és készségfejlesztő sillabuszok* kombinációja, az
(2) *R2 csoport* tagjai számára pedig a *fogalmi-funkcionális, feladat-alapú, szituatív és készségfejlesztő sillabuszok kombinációja.*
(3) Az *R3 csoport* számára, melynek tagjai a legkomplexebb és legmagasabb szintű nyelvi/műveltségi kompetenciákat igénylik, a *nyelvtani központú, készségfejlesztő, tartalom-központú és feladat-alapú sillabuszok* kombinációja ígérkezik leghatékonyabbnak.

Újra azt a megállapítást kell tennünk, hogy az egyes készségek kialakítására fektett hangsúlyt mindig az adott célcsoport igényeitől kell függővé tenni, így nemcsak a különböző tantervi modellek működtethetők egymást kiegészítő szinergikus módon, de a két alapvetően különböző – nyelvtani központú és kommunikatív – nyelvoktatási megközelítés is harmonikusan megfér egymás mellett.

Figyelemre méltóak ebben az összefüggésben Krashennek (1981) a „tökéletes", azaz az anyanyelvihez legközelebb álló nyelvtudás (nyelvi műveltség) kialakítására vonatkozó gondolatai. Két módját látja az ilyen tudás megszerzésének: (1) a nyelv*tanulást (learning)* és (2) a nyelv *elsajátítását (acquisition).* A tanulás lassú, szisztematikus, tudatos és irányított cselekvés, ami rendszerint iskolai körülmények között történik. Az elsajátítás ezzel szemben nem tudatos, nem irányított agyi tevékenység (pl. anyanyelv elsajátítása), amely spontánul, természetes környezetben és mindig kontextusban megy végbe, a nyelvtani paradigmák, szerkezetek és fogalmak szinte tudattalan rögzülésével.

A nem anyanyelvűek előtt mindkét lehetőség nyitva áll, bár a tudatos tanulás szinte mindig dominál. Krashen szerint a formális és a természetes környezetben zajló nyelvi ismeretszerzés más-más módon, de egyaránt hozzájárulnak a „tökéletes" nyelvtudás megszerzéséhez, ezért úgy gondolja, hogy a siker érdekében a képzés szerkezetének és módszerének gondos megtervezésén túl a folyamat során gondot kell fordítani olyan ingergazdag környezet biztosítására, amely a lehető legnagyobb mértékben hasonlít a természetes körülményekhez.

Mivel ezek a körülmények rendszerint valamilyen, munkavégzéssel kapcsolatos, szakmákhoz kötött, valós cselekvések kontextusában jelennek meg, önkéntelenül adódik a gondolat, hogy ezt a fajta képzést a sohasem légüres térben létező, szakmákhoz kötődő szaknyelvoktatás képes a legtermészetesebb módon biztosítani.

Irodalom

Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Oxford, UK: Blackwell

Higgs, Th.V. – Clifford, R. (1982): The Push toward Communication In: *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. National Textbook. Skokie. Illinoi. 57-79.

Kasper, L. F. (200): New Technologies, New Literacies. *Language Learning and Technology*, No. 2. vol.4. 105-28.

Knop. C. K.(1981): Notional Functional Syllabus: From Theory to Practice. In: *Global Approach to Foreign Language Education*. National Textbook. Skokie. Illinoi. 105-21.

Krashen, S.D. (1981): Aptitude and Attitude in Relation to Second Language Acquisition and Learning. In: *Individual Differences and Universals in Language Learning Apptitude*. Newbury House. 155-75.

Marcos, K. M. (1998): Second Language Learning: Everyone Can Benefit (*The ERIC Review*, vol. 6.)

Reich, B. (1991): *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century*. New York. Knopf

Robinson, P.C: (1991): ESP Today: A Practitioner's Guide. *Language Teaching Methodology Series*. Prentice Hall International

Schulz, R. A. (1984): Language acquisition and syllabus design: The need for a broad perspective. *MDFL Bulletin*, 15, No. 3., March.

The Future of English? The British Council (1997).

Vigotsky, L. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press

Warschauer, M. (2000): The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, No.3.

FORGÁCS ERZSÉBET
Szegedi Tudományegyetem

Über den Unterricht der deutschen linguistischen Fachterminologie

1. Probleme im Unterricht

Das Erlernen deutscher linguistischer Fachterminologie erweist sich für ungarische Germanistikstudenten aus mehreren Gründen als problematisch. Die Hauptursache liegt darin, dass der Unterricht auf Hochschulebene ausschließlich in deutscher Sprache erfolgt, während ungarische Gymnasialschüler die deutsche Grammatik vorwiegend auf Ungarisch erlernen.

Der zweite Grund der Schwierigkeiten ist, dass der Hochschulunterricht die bereits vorhandenen Kenntnisse der Schüler, die sie im Gymnasium / in der Mittelschule im muttersprachlichen Unterricht erworben haben, außer Acht lässt.

Den dritten Grund der Schwierigkeiten sehe ich darin, dass die Studierenden mit einem Strom von Fachtermini zu kämpfen haben, in dem sie den Zusammenhang, die Systematik kaum finden können.

Schließlich liegt der vierte Grund der Probleme darin, dass die Studierenden – obwohl sie alle eine erfolgreiche Zulassungsprüfung hinter sich haben – sehr heterogene Vorkenntnisse haben und diese jetzt schon gravierenden Unterschiede werden von Jahr zu Jahr größer.

Diese Probleme muss der Kurs *Einführung in die Sprachwissenschaft* bewältigen, dessen Aufgabe darin besteht, den Studierenden die linguistische Fachterminologie zu vermitteln, die als Grundlage zum weiteren linguistischen Studium dient. Neben der Vermittlung linguistischer Fachtermini hat dieser Kurs zum Ziel, den Studierenden eine linguistische Betrachtungsweise, eine linguistische Sicht, d.h. ein linguistisches Denken zu vermitteln.

Bei der Vermittlung linguistischer Fachtermini tauchen zwei große Fragen auf: zuerst die Frage, welche Termini ausgewählt werden sollten und zweitens mit welchen Methoden diese vermittelt werden sollten. Die Frage des *Was* wird selbstverständlich dadurch bestimmt, welche linguistischen Kurse im Ausbildungsplan des Faches vertreten sind, d.h. welche Kurse mit einem Minimum oder Optimum an linguistischer Fachterminologie „ausgerüstet" werden sollen.

Des Weiteren steht nicht das *Was*, sondern das *Wie* im Mittelpunkt. Bei den Ausführungen gehe ich von drei Thesen aus, deren Verwirklichung durch kurze Beispiele verdeutlicht wird. Die Thesen sind nicht aus theoretischer Annäherung, sondern aus den Erfahrungen der Unterrichtspraxis heraus entstanden.

2. Thesen

2.1. Unser Ausgangspunkt ist also: Im Falle des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache steht dem vorwiegend ungarischsprachigen Unterricht der Mittelschulen ein ausschließlich deutschsprachiger Hochschulunterricht gegenüber. Die Überbrückung der Barrieren könnte auf zwei Wegen geschehen: Einerseits sollte bereits im Gymnasialunterricht die deutsche linguistische Fachterminologie verwendet werden,

andererseits sollte man im Unterricht auf Hochschulebene das Ungarische nicht ganz verbannen, denn die ungarischen Fachtermini sollten für die Studierenden auch aus dem muttersprachlichen Unterricht bekannt sein. Um aber auf diese Kenntnisse bauen zu können, muss man sie überhaupt erst einmal kennen. Der Hochschulunterricht soll nicht von Null anfangen. Wenn wir wissen, auf welche bereits vorhandenen Kenntnisse wir bauen können, können wir im Unterricht den kontrastiv-konfrontativen Ansatz verwirklichen. Unsere **erste These** lautet:

Im Unterricht der deutschen Fachterminologie erweist sich die konstrastiv-konfrontative Methode effektiv, denn
• durch das Erkennen äquivalenter Termini festigt sich die Fachterminologie besser; • Interferenzfehler können durch das Erschließen von Pseudo-Äquivalenten beseitigt werden; • der Prozess des Erkennens und Erlernens wird wesentlich verkürzt; • neben der fremdsprachlichen Kompetenz kann auch die muttersprachliche Kompetenz gefördert werden.

2.2. Die ausgewählten Termini sollen systematisiert werden. Der Unterricht linguistischer Fachtermini erfolgt traditionell nach den einzelnen sprachlichen Ebenen geordnet auf aszendente Weise, d.h. ausgehend von den Sprechlauten/Phonemen durch die Morpheme, Wörter und Sätze bis hin zum Text. Die systematische Anordnung der Fachtermini in terminologischen Feldern erweist sich für den Unterricht als besonders effektiv. Unsere **zweite These** ist dementsprechend:

Die linguistischen Fachtermini sollten in terminologischen Feldern unterrichtet werden, denn
• diese Methode kann das Denken im System fördern; • die Platzierung der Termini in Feldern hilft bei der Abgrenzung von anderen Termini, bzw. kann assoziative Zusammenhänge bewusst machen.

2.3. Die Erörterung linguistischer Fachtermini mit weiteren linguistischen Fachtermini ist nicht hilfreich. Das zu vermeiden lautet unsere **dritte These**:

Im Unterricht linguistischer Fachterminologie ist die Kombination der induktiven und deduktiven Methode empfehlenswert, denn
• die Termini festigen sich besser, wenn sie in Texten eingebettet demonstriert werden; • auf die Demonstration durch Textbeispiele folgt die Bewusstmachung, die explizite Erklärung – dadurch werden Lernende befähigt, sprachliche/sprachwissenschaftliche Erscheinungen in anderen Texten selbst zu erkennen.

3. Über den Einsatz der konstrastiv-konfrontativen Methode

Ich plädiere für den Einsatz der kontrastiv-konfrontativen Methode bei der Vermittlung linguistischer Fachtermini. Darunter verstehe ich die kontrastive Darbietung deutscher und ungarischer Termini und auch ihre Verdeutlichung mit Beispielen aus den beiden Sprachen. Diese Methode halte ich für effektiv in unterschiedlichen Bereichen der Linguistik. Es seien nur einige Beispiele hervorgehoben: Bei der Vermittlung der Fachterminologie im Zusammenhang mit der Phonologie sollen Termini wie *Opposition, Minimalpaar, Kommutationstest (Austauschprobe)* oder *Phonem* nicht nur durch deutsche, sondern auch durch ungarische Beispiele verdeutlicht werden (z.B. dt. *Stahl – Stuhl*, ung. *kerek – kerék – kérek, körök – korok – koruk – kórok*). Genauso soll die morphologische Struktur der Wörter erläutert werden mit den Termini *Monem = tőszó, Flexionsform = toldalékos (raggal, jellel ellátott) szóalak, Ableitung = képzett szó, Kompositum = szóösszetétel/összetett szó*. Genauso wichtig halte ich die kontrastive Betrachtung der Wortarten und der Satzglieder, um zu vermeiden, dass z.B. *Substantiv* [*főnév*] und *Subjekt* [*alany*], sowie *Prädikat* [*állítmány*], *Prädikativ* [*összetett állítmány névszói része*] und *Verb* [*ige*] verwechselt werden.

Auf die kontrastive Sicht kann man auch in der Syntax nicht verzichten, denken wir z.B. an die Bezeichnungen der Sätze nach ihrer Komplexität. Während die Termini bei der Gruppierung der einfachen Sätze und bei der Parataxe eine weitgehende Übereinstimmung zeigen, sind bei den hypotaktischen Fügungen mehr Divergenzen aufzuzeigen (z.B. beim *Konsekutivsatz* oder beim *Konditionalsatz* – vgl. ung. *következményes árnyalatú fok-mértékhatározói alárendelő mondat* bzw. *feltételes árnyalatú időhatározói alárendelő mondat*).

4. Präsentation linguistischer Fachtermini in terminologischen Feldern, in Texten eingebettet

4.1. Die Verwirklichung unserer zweiten und dritten These soll des Weiteren durch zwei Beispiele verdeutlicht werden. Die kontrastive Sicht ist im Text zu verwirklichen. Zuerst soll ein terminologisches Feld zusammengestellt werden und dann soll ein passender Text dazu gesucht werden. Nehmen wir an, wir möchten Termini im Zusammenhang mit der Synonymie vermitteln. Unser terminologisches Feld kann aus den folgenden Termini bestehen:

- Synonymie/Synonyme
- stilistischer Wert – Stilschicht
- Denotation vs. Konnotation
- Wortfeld (paradigmatisches Feld, syntagmatisches Feld)
- wesenhafte Sinnbeziehungen/syntaktischer Hof/semantische Kongruenz/lexikalische Solidarität/Kollokation
- strukturalistische Bedeutungsanalyse/Komponentenanalyse
- semantisches Merkmal/Sem
- Archilexem/Hyperonym
- Hyponymie

Textbeispiel:

Bei einem Festessen hatte Bismarck die Gattin eines ausländischen Diplomaten als Tischdame. Die etwas arrogante Frau suchte die deutsche Sprache als minderwertig hinzustellen, indem sie ihr den Vorwurf machte, im Deutschen gebe es für dieselbe Sache immer wieder verwirrend viele Ausdrücke, z.B. *speisen* und *essen*. Bismarck verteidigte sich: „Verzeihen Sie, Gnädigste. Diese beiden Wörter sind nicht gleichbedeutend. Denn Christus *speiste* die fünftausend Mann, aber er *aß* sie nicht." – „Aber *schlagen* und *hauen* ist gleich!" – "Verzeihung, dass ich auch hierin anderer Meinung bin. Sehen Sie, diese prachtvolle Standuhr *schlägt* die Stunden, aber sie *haut* sie nicht." – „Das gebe ich zu, aber von den Wörtern *senden* und *schicken* ist doch sicher eines ganz überflüssig!" – „Keineswegs. Denn Ihr Gemahl ist zwar ein *Gesandter*, aber kein *Geschickter*!" – „Aber in einem müssen Sie mir recht geben, Durchlaucht: *Sicher* und *gewiss* ist doch genau dasselbe!" – „Ich bitte um Verzeihung, Gnädigste, dass ich auch hierin gänzlich anderer Ansicht bin. Nehmen wir einmal an, dass hier plötzlich ein Brand ausbricht, so würde es mir eine Ehrenpflicht sein, Sie, gnädige Frau, sogleich an einen *sicheren Ort* zu führen, aber um Himmelswillen nicht an einen *gewissen Ort*!"

Der Text zeigt sehr anschaulich, dass die Sprache keine bloße Ansammlung von isolierten Elementen, sondern ein systemartiges Gebilde ist, in dem die Zeichen ihren Wert durch ihre Stellung zu den anderen Zeichen erhalten. Die Anekdote basiert auf solchen Wortpaaren, in denen die Wörter eine ähnliche Bedeutung haben, d.h. Synonyme sind: *speisen – essen, schlagen – hauen, senden – schicken, sicher – gewiss.*

Der Unterschied zwischen den Synonymen kann zweierlei sein: Entweder semantisch, oder stilistisch, wobei diese beiden voneinander nicht immer scharf zu trennen sind. Genauso beim ersten Wortpaar: *speisen* bedeutet nicht nur 'Nahrung zu sich nehmen', sondern auch 'jmdm. Nahrung geben'. Auch wenn ihre denotative Bedeutung (Denotation) gleich ist, gibt es Unterschiede in der Konnotation, d.h. im stilistischen Wert: Während *speisen* gewählt, gehoben wirkt (ung. *étkezni*), gehört *essen* (ung. *enni*) der neutralen normalsprachlichen Stilschicht an.

Wenn wir die Bedeutung der Wörter mit Hilfe der strukturellen Semantik angeben würden, wären die relevanten Seme identisch, d.h. sie würden zu demselben paradigmatischen Feld gehören .

Da die Wörter in den Wortpaaren in ihrer Bedeutung nicht identisch, sondern nur verwandt sind, bilden sie zum Teil unterschiedliche syntagmatische Felder: *die Standuhr schlägt die Stunden*, d.h. *az állóóra (el)üti az órákat*, in diesem Zusammenhang kann das Wort *hauen* nicht verwendet werden (keine lexikalische Solidarität/semantische Konguenz/wesenhafte Sinnbeziehungen). Im Ungarischen können wir ebenfalls nicht sagen: *az óra *elverte a delet* statt *az óra elütötte a delet*. (Komposita basieren auch auf syntagmatischen Beziehungen, da sie aus Syntagmen entstanden sind, z.B. *Schlaganfall, schlagfertig, Schlagsahne*. Ihre Komponenten können auch nicht durch Synonyme ausgetauscht werden.)

Mit dem dritten Wortpaar kann verdeutlicht werden, dass das sprachliche Zeichen im Allgemeinen nicht symmetrisch ist: Eine Lautkette kann mehrere Bedeutungen evozieren, bzw. eine Bedeutung kann durch mehrere unterschiedliche Lautketten ausgedrückt werden. Dem ungarischen Wort *küldeni* (z.B. ein Paket, einen Brief) entsprechen im Deutschen die Wörter *senden* und *schicken*. In dieser Bedeutung ist das Verb *senden* stark zu konjugieren. Schwach konjugiert kann das Wort im

Zusammenhang mit dem Rundfunk verwendet werden und wird ins Ungarische mit dem Verb *sugároz* übersetzt. Zwischen Wörtern zweier Sprachen gibt es also oft kein Eins-zu-Eins-Verhältnis.

Genauso haben auch die Wörter *gewiss* und *sicher* unterschiedliche Bedeutungen, obwohl sie in manchen Kontexten miteinander ausgetauscht werden können, und zwar in der Bedeutung 'Jawohl! Zweifellos! Bestimmt!', d.h. 'Biztos! Persze!'. In adjektivischer Verwendung bedeutet jedoch *gewiss* nicht 'biztos', sondern 'bizonyos' bzw. der Ausdruck *ein gewisser Ort* ist im Deutschen eine umgangssprachliche Bezeichnung für die Toilette.

4.2. Das zweite Beispiel stammt aus dem Bereich der Semantik. Bei der Behandlung der Arten der Bedeutung und der Gruppen der Wörter nach ihrer Form und Bedeutung ist der Einsatz der kontrastiv-konfrontativen Methode geradezu unvermeidlich, da hier nicht nur linguistische Termini erworben, sondern auch feine stilistische Unterschiede und auch übersetzungsrelevante Erscheinungen erkannt werden sollen. Das terminologische Feld besteht aus den folgenden Termini:

- Ambiguität
- Disambiguierung
- grammatische Mehrdeutigkeit
- morphologische Mehrdeutigkeit
- Wortklassenmehrdeutigkeit
- syntaktische Mehrdeutigkeit
- lexikalische Mehrdeutigkeit
- phraseologische Mehrdeutigkeit
- Literalisation/literale Bedeutung
- pragmatische Bedeutung
- kommunikativ-pragmatische Mehrdeutigkeit (Illokution, Perlokution)
- Polysemie
- eigentliche (wortwörtliche) Bedeutung
- uneigentliche (übertragene) Bedeutung
- Homonymie/Homonyme
- Homophonie/Homophone – Homographie/Homographe

Als Textbeispiele eignen sich besonders Sprachwitze, in denen die Pointe auf den oben genannten Arten der Mehrdeutigkeit basiert. Aus Platzgründen wird hier auf detaillierte Erklärungen verzichtet und es werden in Klammern nur die Termini angegeben, die mit Hilfe des jeweiligen Textes verdeutlicht werden können und welche alle im Zusammenhang mit der Ambiguität stehen:

„Was verstehen Sie eigentlich unter **Raten**zahlung, Angeklagter?" – „Nun, das ist ganz einfach, Herr Richter: Mein Gläubiger muss raten, wann ich ihm was bezahle!" (grammatische Mehrdeutigkeit, morphologische Mehrdeutigkeit, Wortklassenmehrdeutigkeit)

Eine Kundin: „Ich möchte einen hübschen Spiegel!" Verkäufer: „Soll es ein Handspiegel sein?" – „Nein, für das Gesicht." (syntaktische Mehrdeutigkeit)

Zwei alte, ausgediente Berufsverbrecher saßen im Restaurant und wollten essen. Nachdem der eine schon eine halbe Stunde die Speisekarte studiert hatte, sagte der andere: „Wie lange brauchst du denn noch?" Da sagte er: „Früher haben sich die **Gerichte** für mich interessiert, jetzt interessiere ich mich für die **Gerichte**." (Homonymie/Homonyme)

„Papa, was ist eigentlich ein Neander**taler**?" – „Keine Ahnung! Frag mal Onkel Ferdinand, der ist Kassierer bei der Sparkasse." (Homonymie/Homonyme, diachrone vs. synchrone Betrachtung der Sprache)

Fritzchen bringt einem Freund das Schlittschuhlaufen bei. „In der Kurve musst du immer **übersetzen**" sagt er. Der Freund sieht ihn ratlos an: „Und in welche Sprache?" (Homographie/Homographe)

Schulz ist mit seiner Frau in London. Abends besuchen beide einen Pub. Um nicht sofort als deutscher Tourist erkannt zu werden, kramt Schulz alle seine Englischkenntnisse zusammen und bestellt: „Two Marfinis, please!" – „**Dry?**" – fragt der Wirt. „Nein"– antwortet Schulz – „nur zwei". (Eng. dry 'trocken' – dt. *drei* 'Ziffer 3') (systemtranszendente Homonymie, Homophonie/Homophone)

Zwei Milchflaschen stehen auf der Treppe. Grüßt die eine höflich: „Guten Morgen!" Keine Antwort. Grüßt sie noch einmal: „Einen schönen guten Morgen!" – „Sei doch still", sagt die andere, „ich bin sauer". (Polysemie)

„Glück im Unglück", sagt der Specht. „Überall, wo ich anklopfe, **ist der Wurm drin**." (phraseologische Mehrdeutigkeit, Literalisation, literale Bedeutung, wortwörtliche Bedeutung, phraseologische Bedeutung)

„Wenn Sie weiter so viel Wein trinken, werden Sie nicht alt, Herr Krause!" – mahnt der Arzt. „Was ich immer sage, Herr Doktor. Ein guter Tropfen hält eben jung." (kommunikativ-pragmatische Mehrdeutigkeit, Illokution, Perlokution)

5. Zusammenfassung – Aufgaben

Über den Unterricht deutscher linguistischer Fachterminologie kann heute im Allgemeinen behauptet werden, dass er die gravierenden Unterschiede in der Sprachkompetenz, in der grammatisch-linguistischen Kompetenz der Studierenden außer Acht lässt. Der Unterricht stellt von Anfang an identische Anforderungen an alle Studierenden.

Der Unterricht lässt außerdem die muttersprachliche Kompetenz ebenfalls außer Acht: Die ungarischen Studierenden verwenden die gleichen Studienbücher zur Einführung in die Sprachwissenschaft wie die deutschen und österreichischen Studierenden (s. Literatur). Der Unterricht erfordert lexikalische Kenntnisse, hinter denen ein linguistisches Denken jedoch nicht ausgebildet wird.

Um die Prinzipien, die wir in den Thesen formuliert haben, auch in der Praxis verwirklichen zu können, muss im ersten Schritt erschlossen werden, welche Sprachlehrwerke in den Mittelschulen am meisten verbreitet sind und wie in diesen die deutsche Grammatik dargeboten wird. Wir müssen die in den Mittelschulen gebrauchte Fachterminologie kennen und auch damit im Klaren sein, über welche metakommunikative Kompetenz die Studierenden in ihrer Muttersprache verfügen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ein Studienbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaft für ungarische Muttersprachler dringend nötig ist: ein Studienbuch, das

- nach der kontrastiv-konfrontativen Methode konzipiert wird,
- die muttersprachliche metakommunikative Kompetenz der Studierenden ebenfalls berücksichtigt,
- die linguistische Fachterminologie in terminologischen Feldern vermittelt und diese in Texten eingebettet zu erschließen hilft, wobei die induktiv-deduktive Methode verwirklicht wird.

Dadurch werden die Studierenden befähigt, die linguistischen Fachtermini nicht nur „lexikonartig" zu definieren, sondern diese auch zu erkennen und kreativ zu verwenden. Das ist die unerlässliche Voraussetzung für die Herausbildung linguistischen Denkens.

Literatur

Bünting, Karl-Dieter ([14]1993): *Einführung in die Linguistik*. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain

Fischer, Hans-Dieter – Oerpmann, Horst (1987): *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. Ein Arbeitsbuch. München: Franz Ehrenwirth Verlag

Gewehr, Wolf – Klein, Klaus-Peter (Hrsg.) ([2]1982): *Grundprobleme der Linguistik*. Ein Reader zur Einführung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider

Gross, Harro (1990): *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium Verlag

Imhasly, Bernard – Marfurt, Bernhard – Portmann, Paul ([2]1982): *Konzepte der Linguistik*. Eine Einführung. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion

Pelz, Heidrun (1984): *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag

GÁL PÉTER
Veszprémi Egyetem

A szókincskutatások tükröződése egy szaknyelvi szótárban

Az informatika napjaink egyik legdinamikusabban fejlődő területe. Ez maga után vonja, hogy a leírására szolgáló nyelv is gyors változást mutat. Dolgozatomban ezt a szakmai szókincset vizsgálom. Először röviden ismertetem a szakterület néhány meghatározó jellegzetességét. Majd a szókinccsel kapcsolatos kutatásokból kiemelem azokat az elemeket, amelyek indoklásul szolgálnak, hogy az informatikai szaknyelvnek miért éppen ezt a szeletét választottam. Az informatikai szaknyelv szókincsét ezután a Számítógép-szótár címszavainak vizsgálatán keresztül jellemzem. A szakszókincs jellege több problémát is felvet. Egyrészt használható-e változtatás nélkül a hagyományos szó felfogás az informatikai szókincs esetében is? Feltételezésem szerint a fogalom kissé kitágított változatát kell alkalmazni. Másrészt a gyors változás a szakterületen előre vetíti, hogy ezeket a változásokat nyelvileg is követni kell. Szükségesnek látszik tehát a szokásosnál nagyobb nyelvi kreativitás. Végül, ha beigazolódik, hogy a számítástechnikai szókincs jellegzetes eltéréseket mutat a hétköznapitól, akkor ez tükröződik-e a szótár szerkezetében?

Az informatika fejlődéséből két meghatározó tényezőt szükséges kiemelni. Egyrészt fontos a fejlődés dinamizmusa. A számítástechnika gyökerei is csak a 18. századig nyúlnak vissza. A mai informatikát azonban a legutóbbi fél évszázad eredményei határozzák meg. Eleinte a számítógépek egy szűk programozói és kutató elitet szolgáltak. Az IBM PC megjelenése és elterjedése azonban alapvetően megváltoztatta ezt a helyzetet. Az elmúlt 20 évben milliók otthonában és munkahelyén jelent meg a számítógép, amelyet rendszeresen használnak is.

A számítógépek teljesítménye mintegy kétévente megduplázódik (Kurzweil 1999). Ezzel párhuzamosan gyors a programok fejlesztése is. A fejlesztés döntő része az Amerikai Egyesült Államokban koncentrálódik, éppen ezért technikai fejlődést leíró nyelv elsősorban az angol.

A fejlődés másik meghatározó eleme, hogy a világ különböző pontjain lévő számítógépek jelentős része ma már az internethez kapcsolódik. A hálózat szerepe az utóbbi tíz évben nőt meg jelentős mértékben. Segítségével lehetséges a gyors adatcsere, illetve az emberek közötti kapcsolattartás számos új formája. Az interneten zajló kommunikáció nagy része angolul történik. Egyfelől azért, mert Amerika élen jár a csatlakozó számítógépek számában, másrészt a különböző nyelvű felhasználók is sokszor ezt használják egymás között.

E két tényezőnek köszönhetően sok új eszköz és tevékenység megnevezése vált szükségessé. Ezt az igényt ráadásul speciális kettősség jellemzi. Egyrészt jelentős az angol nyelv szerepe, másrészt a felhasználók többsége anyanyelvén szeretné használni a technika újdonságait.

Ez önmagában még nem indokolja meg, hogy miért a szókincset vizsgálom. Petneki (2000) szaknyelvoktatásról szóló cikkében felhívja a figyelmet, hogy a készségek jelentősége szakterületfüggő. A kereskedelemben például a szóbeli készségek

dominálnak. Ugyanez az informatikában nem igaz. Kurtán és társai a 90-es évek végén kérdőíves módszerrel vizsgálták az informatikusok idegennyelv-használati szokásait (Kurtán *et al.* 1999). Egyetemi hallgatókat, tanárokat, programozókat és egyéb szakembereket kérdeztek meg, hogy milyen célokra használják az angol nyelvet. A kérdőíven különböző műfajok fontosságát kellett meghatározniuk mindennapi munkájuk szempontjából. Az összesítés szerint kiemelkedő az olvasási készség szerepe. A 24 rangsorolt műfaj közül az első 10 között 5 olvasási szerepel. A másik három az írás köréből került ki, azt pedig tudjuk, hogy az írási feladatok mindig olvasást is tartalmaznak.

A kutatókat már a nyolcvanas években foglalkoztatta, hogy milyen tényezők befolyásolják az olvasási készséget. Freebody és Anderson (1983) feltételezi, hogy a szókincs ismerete más tényezőknél fontosabb az olvasás során. Alderson (1984) is megfigyelte, hogy az anyanyelvűek jobban tudják hasznosítani a kontextusból nyerhető információkat, ezért feltételezi, hogy az olvasást befolyásolja a nyelvtudás. A nyelvtanulók esetében az olvasási készséget a nyelvtani tudásnál nagyobb mértékben befolyásolja nyelvtudás. A nyelvi problémák közül pedig a szemantikai és szövegfeldolgozási problémákat emeli ki. Mivel ezek többnyire a fogalomalkotással kapcsolatosak, ezért némi egyszerűsítéssel a problémát a szójelentésre vezeti vissza.

Nem mindegy azonban, hogy milyen szavakat tudunk. Nation (1990) az angol nyelv szókincsét vizsgálta a nyelvtanítás szempontjából. Szerinte a szükséges szókincs egyrészt jól elkülöníthető, másrészt a mérete is megadható. A szavak négy csoportját különböztette meg: *gyakran előforduló szavak* (kb. 2000), *elméleti kifejezések* (kb. 800), *szakmai szókincs* (1000-2000) és *ritkán előforduló szavak* (123000). Nation szerint a nyelvtanítás során leginkább az első, esetleg a második csoport szavaira kell a tanárnak koncentrálnia, hiszen ezek adják a mindennapi kommunikációhoz szükséges szavak többségét. A szakmai szókincset a nyelvtanulók általában szakszövegek olvasása és problémák megoldása közben sajátítják el. Ehhez a tanárnak tanulási stratégiákat és segítő forrásokat kell adnia.

Ilyen forrás lehet például egy szaknyelvi szótár. Vizsgálatomnak aktualitást ad az is, hogy 1999-ben jelent meg egy informatikai értelmező szótár (*Számítógép-szótár. Számítástechnikai fogalmak értelmezése*), amely jelzi, hogy a szakma is komoly érdeklődést mutat saját szókincse iránt.

A szókincs vizsgálatának egyik alapvető, mégsem teljesen tisztázott kérdése, hogy mit tekintsünk szónak. Ortográfiai értelemben a szó a két szóköz közé eső betűk sorozata. Fonetikai közelítésben a beszéd két szünete közti rész, ami azonban nagyon nehezen tetten érhető folyamatos beszédben. A fonológiai közelítés egy adott nyelv jellegzetességeire épít, például a szóhangsúlyra. A szemantikát előtérbe helyezve a szó a jelentés alapegysége. Nyelvtanilag a szó morfológiai állandósága és szintaktikai szabadsága a meghatározó (Singleton 2000).

A kérdést bonyolítja, hogy a szavak nem önállóan állnak. Választásuk a beszédben pedig nem annyira szabad, ahogy azt a Chomsky-féle generatív szemlélet sugallta, hogy az adott helyre pusztán a nyelvtani szabályok alapján választunk a rendelkezésre álló szavakból. A korpusznyelvészeti kutatások bizonyítják, hogy nem véletlenszerűen választunk a szabályos lehetőségekből (Sinclair 1991: 109–111). A rendszeresen együtt előforduló elemek csoportosíthatók összetevőik és funkciójuk alapján, ezek szerint

beszélhetünk kollokációkról, idiómákról, klisékről és hosszabb lexikai frázisokról. Az előre gyártott nyelvi elemek jelentőségénél Sinclair kiemeli a szakkifejezések szerepét is.

A változó világnak megfelelően a nyelv is állandó változásban van, amelynek nagy része a szókincset érinti. Vannak szavak, szószerkezetek, amelyek az idő folyamán ritkábbá válnak, majd eltűnnek, mások jelentése megváltozik, és megjelennek újak is. Aitchison (1987) szerint ez a kreativitás szükségszerű, de egyúttal kiszámítható is, vannak tipikus eljárásmódok, az egészen új szavak pedig igen ritkák. Leggyakoribb eljárásként az új kontextusban való használatot említi, amely a metaforákhoz hasonlóan működik, valamint a szóalkotás módjai közül az összetételt, szófajváltást, szóképzést és szóösszevonást. Kiindulópontként az ő kategóriát használom, mivel az informatikában is az angol nyelv eljárásai a dominánsak, ugyanakkor Aitchison is figyelmeztet rá, hogy a nyelvi kreativitás nyelvenként eltérő lehet, erre látunk majd példákat.

Az új alakulatokról még két dolgot hangsúlyozni kell. Egyrészt azoknak meg kell felelniük a nyelv fonotaktikai szabályainak, másrészt az újítások jelentős része hamar eltűnik anélkül, hogy megragadna a nyelvben. A megmaradást elősegítheti, ha a szó bekerül egy nyomtatott szótárba.

Dolgozatom további részében azt vizsgálom, hogy az eddig bemutatott jelenségek hogyan érhetők tetten a Számítógép-szótárban. Úgy tekintem, hogy a szótár rögzíti az informatikai szaknyelv egy adott állapotát.

Egy szaknyelvi szótártól elvárhatjuk, hogy kijelölje az adott tudományterület szaknyelvének határait. Az előszóban a szerkesztők a szaknyelv határát a csaknem teljesen laikus felhasználók és a szigorú műhelynyelv igényei közé helyezik: „a tudományosság igényének fenntartása mellett ad magyarázatot azokra a fogalmakra, amelyeket az emberek nem mindig a magas tudományosság szintjén használnak." Ha tehát a köznyelvet és a szaknyelvet egy skála két végpontjának tekintjük, akkor ez a szótár a közép felé sejthető ismeretterjesztő műtől a szűkebben értelmezett szaknyelv felé helyezkedik el, de szélesebb rétegek fogalmi tisztánlátását célozza. Pontosításul pedig megadják azokat a területeket, amelyekről a bemutatott fogalmak származnak.

Az informatika jellegzetességének tudható be, hogy a szerkesztők máshogy látják a szótár és a lexikai újítások viszonyát, mint Aitchison: „egy-egy magyar szakszó elterjedését a jelentett dolog használata biztosítja, és nem egy – akár értelmező szótárban megfogalmazott – előírás" (Számítógép-szótár, 1999: iv). Bár alapelvnek tekintik, hogy minden fogalomnak meg kell találni a magyar megfelelőjét, mégis a szótár fölé helyezik a nyelvhasználat és a denotátumok gyors változásának jelentőségét.

A szó fogalmát a címszavak alapján vizsgálva azt látjuk, hogy leginkább a szemantikai közelítést fogadja el a szótár. Így az ortográfiai szó fogalomhoz képest kisebb egységek is önálló szócikket alkotnak. Ilyenek lehetnek az Internet címekben és fájlnevekben szereplő rövidítések, amelyek viselkedése a kötött morfémákhoz hasonlít, pl. *.hu*, *.army.mil*, *.html*; egyes betűk, amelyek önálló jelentést kaphatnak, pl. az *u* betű a μ helyettesítésére, vagy az önálló jelentéssel felruházott, nem írásjelként használt írásjelek, pl. a *?* több operációs rendszerben is helyettesíthet tetszőleges karaktert.

Másrészt a hagyományos szónál hosszabb szókapcsolatok, kifejezések önálló szócikkben szerepelnek, pl. *kooperatív több feladatos feldolgozás*. A szótárírás hagyományos módja szerint ezek valamelyik alkotóelem alatt lennének felsorolva. Mi indokolja a különleges bánásmódot? Ha a szemantikai szófogalomnak megfelelően többeleműnek tekintjük azokat a címszavakat, amelyek több önálló jelentésű egységből

épülnek fel (összetételek, több külön írt elemből álló kifejezés, szóösszevonások stb.), akkor az egyelemű címszavak aránya 14,7%.

Két okból lehet egy fejezetben az átlagosnál több egyelemű címszó (lásd a táblázatot). Vagy valamely produktív igekötő miatt, vagy azért, mert az adott betű a magyar ábécé különlegessége, így sokkal kevesebb betűszó, illetve betűszóval kezdődő hosszabb alakulat található a fejezetben (Ny, Ö, Sz). A két jelenség össze is adódhat, lásd az Ö betűnél.

B	21,3%	be-
E	15,7%	el-, elő-
F	16,3%	fel-
K	24,3%	ki-
L	20,2%	le-
Ny	19,3%	
O	16,8%	
Ö	40,4%	össze-
Sz	15,7%	
T	19,9%	túl-
U	17,1%	újra-

Az egyelemű címszavak eloszlása nem egyenletes

Az egyelemű címszavakon belül gyakori szóalkotási eljárás a metaforikus használat, pl. *egér, vírus, elegáns, ház.* Hiszen ilyenkor elegendő egy már meglévő szavunkat új környezetbe helyezni, és némiképp más jelentéssel felruházni. A jelentés többnyire az eredeti jelentésből kikövetkeztethető.

Aitchisonnál nem szerepelt, a szakterület „kétnyelvűségéből" azonban érthető módon gyakori az átvétel. Ilyenkor a szó fonetikus magyar átírásával találkozhatunk, pl. *bájt, trönk, fájl, szkázi.* Utóbbi érdekessége, hogy egy idegen betűszó fonetikus átírása, tehát akár többeleműnek is tekinthetnénk, de a magyar nyelvérzék ezt nem feltétlenül indokolja ebben a formájában.

Végül igen produktívak a különböző képzők: egyrészt szócsaládok létrehozásában, pl. *olvasás, olvasó,* másrészt főleg idegen szó + magyar képző alakulatoknál igék alkotásában, pl. *telnetel, pingel.* Általában az idegen előtag egy utasítás angol neve, amelynek nincs magyar megfelelője, ezért nem fordítjuk. Ebből következik, hogy egyes esetekben gond a képző illesztése, pl. *ftp-zik, vi-vel szerkeszt.*

A metaforikus használat a többelemű címszavaknál is jellemző, pl. *rádiógomb, holtpont.* Igen gyakoriak az összetételek, elsősorban a névszói jellegűek, ezek között is kiemelkedően sok a tulajdonnév+főnév és a rövidítés+főnév forma: *hólyagfilm, Boole-algebra, NOR-papír.* Utóbbi esetben gyakran a rövidítés feloldása nélkül is tudjuk a szó jelentését, pl. *LCD-kivetítő.* Többnyire az utótag jelentését pontosítja az előtag. Egyes esetekben az előtag képzője lényeges lehet a jelentések megkülönböztetésében, pl. *rajzprogram - rajzolóprogram.*

A rövidítések és betűszavak általában megőrzik angol alakjukat, pl. *DOS,* ritkábban fordul elő, hogy a magyar megfelelőt használjuk a betűszó alapjául: *ALU - ALE.* A sok technikai újdonság minél pontosabb megnevezésének igénye magyarázhatja a betűszók rendkívüli produktivitását összetételekben és kifejezésekben.

A szóösszevonások egy része ugyan még angol nyelven történt, de a magyar fonotaktikai elvárásoknak is megfelel. Az ilyenek könnyen elterjedhetnek, pl. *modem* (**mod**ulation-**dem**odulation), illetve programok magyar verzióiban is használható, pl. *regedit* (a Windows rendszerleíró adatbázisát szerkesztő program, **Regis**try **Edit**or-ból). Egyes esetekben, azonban a fonotaktikai szabályokon felülkerekedik a tömörség igénye. Ez különösen utasítások nevére jellemző, az *rlogin* esetében, például a kiejtés miatt a *remote login* kifejezésből inkább *relogin* vagy *remlogin* összevonás lenne várható.

A többelemű kifejezések arányából látható, hogy a kollokációk és hosszabb kifejezések szerepe jelentős. Rögzülésüket indokolhatja a programok nyelvhasználata is. Amit egyszer, pl. *mentés másként*nak honosítottak, azt a szoftverergonómia elvárásai miatt nem célszerű később máshogy hívni. Az is előfordul, hogy a felszínen szinonimnak tűnő kifejezéspár más-más jelentést kapott, pl. *belső modem – beépített modem*, ilyenkor nem felcserélhetőek. Egyes kollokációk tulajdonnevesültek, pl. a szabványokat tartalmazó könyvek *Piros Könyv, Narancssárga könyv, fehérkönyv*, bár itt az írásmód még bizonytalanságot tükröz.

A szoros egybetartozást néha az írásmód is tükrözi, pl. *RealPlay, AutoFormázás, HKEY_CURRENT_USER*. A magyar helyesírás szabályai szerint (284.) pedig ez az írásmód idegen a magyar szokásoktól.

Aitchison megállapításaiból ki kell emelnünk, hogy a kreativitás nyelvenként máshogy működhet. Előfordul, hogy egyes újításokat két nyelv máshogy old meg. Angolban például megengedett és használt is az összetételen belüli több kötőjel, *low-Earth-orbit satellite*, a magyar ugyanezt kifejezéssel oldja meg *alacsony Föld körüli pályájú műhold*. Bár a hasonló megoldás igényét néhány esetben felfedezhetjük: *ki-kicsoda-ügyfél, mutat-és-kattint*.

Olykor a fordíthatóságnak gátat szab, hogy hiába fordítanánk le a metaforát megfelelően, ha az adott programnak nincs magyar változata, elveszítenénk a referenciáját, pl. *Yellow Pages* (UNIX alatt futó program neve). Bár előfordul, hogy a gyakorlat hasonló eredményre vezet. A *little endian* kifejezés az angolban Gulliver regényéből került a szaknyelvbe, a magyar viszont részben lefordítva, részben fonetikusan átírva vette át, ezzel az eredeti metaforát jelentősen elhomályosította: *kis endián*.

A *net.police – netrendőrség* szópárban azt láthatjuk, hogy a nyelv játékosságát – a pontnak az angol változatban sincs írásjel szerepe, az internetes környezet jellegzetességére utal – nem feltétlenül követi például a magyar nyelv.

Végül külön említem a szófajváltást. Az angolban gyakran találkozunk például igeként használt főnevekkel: *scroll, edit* stb. A magyar ezt feltételezhetően igeképzőkkel oldja meg. Ha azonban megvizsgáljuk a címszavakat, azt találjuk, hogy a várhatónál jelentősen kevesebb köztük az ige, mindössze 2,5%.

Hova lettek az igék? Nyomuk felfedezhető a szócikkek között. Találhatunk olyan címszót, amely ugyan ige, magyarázata mégis főnévi alakban szerepel, pl. *fingerel*. Van, amelyik ige meghatározásánál csak egy átirányítást találunk a belőle képzett főnévhez, és vannak igék, amelyek szaknyelvi jelenlétére a belőlük képzett főnevek szereplése utal csak.

Egyrészt előfordul, hogy valamely esetben az igét tényleg nem használjuk, pl. a *jobbra igazítás – jobbra igazít* szinonimájánál az igei alakot nem használjuk: **jobbra zár*. Indoknak említhetjük még, hogy a szoftverhonosítás folyamán az igéket gyakran névszóval fordítják, pl. *edit – szerkesztés*.

Mindezek a jelenségek befolyásolják-e a szótár szerkezetét? A válasz természetesen igen. A szó fogalmának kitágítása és a többelemű alakulatok jelentős aránya magyarázza, hogy a hosszabb kifejezések is önálló szócikket alkotnak, illetve azt is, hogy külön fejezetet alkotnak a nem betűvel kezdődő szavak és kifejezések.

Ez az elrendezés könnyebb keresést tesz lehetővé, amely lényeges, hiszen láthattuk, hogy az informatikai szótárnak fontos szerepe van az olvasás támogatásában. Ennek megfelelően az angol-magyar szószedet nem is tartalmaz járulékos nyelvtani és kiejtési információt, kizárólag a jelentésre koncentrál.

Az informatikai szaknyelv átmeneti jellegét is jól tükrözi a szótár. A sok angol címszó, az angol eredeti feltüntetése minden szócikkben és az angol-magyar szólista mind erre utal. Ugyanakkor látható benne a törekvés a magyar használat előtérbe helyezésére.

A szakterület jellege természetessé teszi, hogy a szótár elektronikus változatot is tartalmaz, ebben az angol értelmező szótár is szerepel, ami szintén a átmenetiségre utal, másrészt lehetővé teszi a kifejezésekben történő keresést is, ami ismét a többelemű lexikai egységek jelentőségét támasztja alá.

Összegzésképpen megállapítható, hogy az informatikai szaknyelv szókincse sajátos elemeket is tartalmaz, a nyelvi kreativitásra sokoldalúan támaszkodik. Másfelől egy szótárban rögzített szó- és kifejezéskészlet alapján nem vizsgálható teljességében egy szaknyelv. Legszembetűnőbb ez ebben az esetben az igék szerepénél, amelyek viselkedését és jelentőségét szaknyelvi szövegminták alapján kellene tisztázni.

Érdekes lenne továbbá megvizsgálni, hogy a gyakorlatban (például az oktatásban) hogyan használható ez a szótár. Megfelelő segítséget nyújt-e a szaknyelvet aktívan használni vágyók számára?

Irodalom

Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind.* Oxford: Blackwell.

Alderson, J. C. (1984): Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (eds.) *Reading in a Foreign Language.* London: Longman. 1-27.

Eisterhold, J., C. (1990): "Reading-writing connections: toward a description for second language learners." In: Kroll, B. (ed.): *Second language Writing. Research insights for the classroom.* CUP, Cambridge. 88-102.

Freebody, P. & Anderson, R. C. (1983): Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* XVIII/3. 277-294.

Kurtán Zs. – Vígh K. – Gál B. (1999) On computer language use. In: Balaskó M. – Kohn J. (szerk.) *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke III.* Szombathely. 183-189.

Kurzweil, R. (1999): *The age of spiritual machines: When computers exceed human intelligence.* Viking. New York.

Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary.* Heinle and Heinle. Boston.

Nattinger, J. R. & DeCarrio, J. S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching.* OUP.

Petneki K. (2000): A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern nyelvoktatás.* VI./2-3: 61-69.

Prószéky G. – Kis B. (1999): *Számítógéppel emberi nyelven.* Szak Kiadó, Bicske.

Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation.* Oxford: Oxford University Press.

Singleton, D. (2000): A második nyelv a „mentális lexikon" kontextusában. *Modern nyelvoktatás,* VI./2-3: 3-24.

A magyar helyesírás szabályai. Akadémiai Kiadó, Budapest, (1989).

Microsoft Press Számítógép-szótár. Szak Kiadó, Bicske, (1999).

HEGEDŰS ANITA
Pécsi Tudományegyetem

Retorikai jellemzők összehasonlítása orvostudományi műfajokban

1. Bevezetés

A retorikai lépés (angolul „move") olyan műfaji strukturális elem, melynek szerepe – sztereotip előfordulása révén – az értelmezési folyamat elősegítése. Az előadás a különböző orvostudományi műfajokban alkalmazott retorikai lépéseket vizsgálja. A retorikai lépések külön egységet alkotnak a diskurzusok makrostruktúrájának hierarhiájában: aktusokból épülnek fel és közlésváltásokat alkotnak (Sinclair – Coulthard 1975:44). Tehát a lépés az aktus és a közlésváltás között helyezkedik el a diskurzusstruktúrában. A retorikai lépés és az aktus kapcsolatát Coulthard (1993) a szó és a morféma viszonyához hasonlítja. Ugyanúgy, ahogy a szó a legkisebb önálló nyelvészeti egység, a retorikai lépés a legkisebb egység, amellyel egy diskurzusban részt lehet venni. A lépések összetevődhetnek egyetlenegy aktusból – mint ahogy sok szó egyetlen morfémából áll. Azonban a kötött morfémákhoz hasonlóan, amelyek önálló szó alakjában nem fordulhatnak elő, léteznek kötött aktusok, amelyek más aktusokkal együtt alkotnak önálló retorikai lépéseket. Ugyanakkor több retorikai lépés alkot egy retorikai közlésváltást, tehát a lépésváltás nem vonja magával a diskurzus témájának megváltozását.

A retorikai elemek között Sinclair (et al. 1972) említést tesz a tranzakcióról és – különösen az osztálytermi interakciókra vonatkoztatva – a leckéről, de az előadás ezekre az elemekre nem tér ki.

Coulthard (1993) a retorikai lépések hat alaptípusáról tesz említést: a bevezető, a kivevő (elicitáló), a reagáló, az informáló, az ellenőrző és a megerősítő lépésekről. Ezek a lépések természetesen csak univerzáléknak tekinthetők, amelyek konkrét diskurzusokban más-más módon realizálódnak.

Az előadás azt vizsgálja, hogy az *osteoporosis* (csontritkulás) definiálása, mint retorikai lépés hogyan érvényesül hat különböző orvostudományi műfajt reprezentáló angol nyelvű szövegben: tankönyvi szövegben, orvosi szakkönyvben, tudományos közleményben, orvosi enciklopédiában, tudományos ismeretterjesztő cikkben és internetes szövegben. A vizsgált szövegek mind egy témát, az osteoporosis kezelését dolgozzák fel, az osteoporosis mint fogalom meghatározása azonban műfajonként más-más módon jelenik meg.

2. Szövegelemzések

2.1. Tankönyvfejezet

Az előadás által vizsgált első szöveg egy gyógyszerészeti tankönyvből származik („Pharmacology": Textbook). A tankönyvfejezet a kór definíciójával kezdődik – egy informáló lépéssel, bevezető lépés(ek) nélkül. Az osteoporosist definiáló retorikai lépés összetett, három aktusból áll:

1. lépés: A kór definiálása
(i) a kór meghatározása;
(ii) a kór okai;
(iii) a kór következményei.

Ezt a lépést követi a bevezető lépés, amely a kór – az osteoporosis – által befolyásolt testrész, a csontszövet működését mutatja be. A befejező (harmadik) lépés a kórnak hormonokkal és gyógyszerekkel történő kezelését írja le, olyan módon, hogy ezek hogyan hatnak a csontszövetre. Ezért, mivel a harmadik lépés a kezelési módoknak a csontszövetre kifejtett hatását írja le, retorikailag indokolt, hogy a bevezető lépés, amely a csontszövet szerkezetét mutatja be, a kór definíciója után, közvetlenül a kezelési módokat bemutató lépés előtt helyezkedjen el.

2.2. Orvosi szakkönyvfejezet

A tankönyvrészlethez hasonlóan az orvosi szakkönyvből származó fejezet (Harrison's Principles of Internal Medicine) is egy komplex informáló lépéssel, a kór definiálásával kezdődik, mely négy aktusból tevődik össze:

1. lépés: A kór definiálása
(i) általános meghatározás;
(ii) a meghatározás leszűkítése;
(iii) a kór okai;
(iv) szövettani jellemzők.

Az előadás által vizsgált hat szöveg közül itt jelenik meg a kór definícióját bemutató retorikai lépés a legösszetettebb módon. A lépésen belüli első aktus a kórról egy általános meghatározást ad: bekategorizálja az osteoporosist a betegségek közé. Ezt követően a meghatározás egyre szűkül és egyre pontosabb lesz. A lépés összetettségét a műfaji sajátosságok indokolják: az orvosi szakkönyv egy viszonylag széles réteget – gyakorló orvosok, orvostanhallgatók, kutatók – megcélzó, szakmai alaposságra törekvő mű. A tankönyvfejezettel megegyező módon a második lépés itt is a bevezető, a csontszövet működését leíró lépés. A kór definíciójának a bevezetés elé kerülését az indokolja, hogy tematikailag nem tartozik szorosan a szöveghez (mivel a fejezet az osteoporosis kezelését mutatja be), de alapfogalomként tisztázni kell. Az ezt követő lépések (az őket képező aktusok nélkül):

3. lépés: A kór általános jellemzőinek leírása
4. lépés: A kór osztályzása
5. lépés: Klinikai jellemzők leírása
6. lépés: Radiológiai jellemzők leírása
7. lépés: Diagnosztikai módszerek leírása
8. lépés: A kórral társítható rendellenességek bemutatása

2.3. Orvosi enciklopédiarészlet

Az osteoporosis kezelésével foglalkozó két orvosi enciklopédiaszöveg (The World Book: Medical Encyclopedia és Penguin Medical Encyclopedia) szerkezete nagymértékű hasonlóságot mutat. Mindkét szöveg egy informáló lépéssel, az osteoporosis meghatározásával kezdődik, majd ugyanebbe a retorikai lépésbe beágyazódik egy újabb

informáló lépés: a csontszövetek normális állapotának leírása. A két szöveg retorikai lépésszerkezetében csak az ötödik lépésnél tapasztalható eltérés. A szövegek lépésstruktúrája:

1. lépés: A kór definiálása
2. lépés: Az érintett testrész normális állapotának leírása
1. lépés: A kór definiálása
3. lépés: A kór tünetcinek bemutatása
4. lépés: A kór okainak leírása
5. lépés:
1. szöveg: A kór legtipikusabb megjelenési formájának bemutatása
2. szöveg: A kór diagnosztizálása
6. lépés: A kór kezelése
7. lépés: A kór megelőzése

2.4. Tudományos ismeretterjesztő cikk

A tudományos ismeretterjesztő szövegben (Top Santé) – az eddig vizsgált szövegektől eltérően – az osteoporosis definícióját megelőzi a bevezető lépés, amely a kór által okozott problémára és a kezelés szükségességére hívja fel a figyelmet. A szöveg lépésszerkezete:

1. lépés: A téma felvezetése
2. lépés: A kór definiálása
   (i) a fogalom megmagyarázása
   (ii) a meghatározás tágítása.
3. lépés: A kór megelőzése
4. lépés: A kór kezelése

A tudományos ismeretterjesztő cikkek más, kevésbé szakértő közönség számára íródnak, mint az eddig vizsgált három műfaj. Ezért, a jobb megértés érdekében, az osteoporosis definícióját megelőzi egy felvezető lépés, amely nélkül a megcélzott közönség egy hányada számára az osteoporosis fogalmának megfelelő szintű értelmezése nagy valószínűséggel akadályoztatva lenne. Az osteoporosist definiáló lépés szerkezete ugyancsak a jobb befogadást szolgálja: a lépést alkotó két aktus közül az első a fogalmat magyarázza meg, ezután következik csak a meghatározás tágítása, amíg az eddig vizsgált műfajok esetében magának az osteoporosis fogalmának a megmagyarázására (mármint magának a latin szakkifejezésnek az átfordítására) nem volt szükség.

2.5. Internetes szöveg

Az internetes szövegben nincs az osteoporosist meghatározó retorikai lépés, azonban a szövegben előforduló összes fogalom külön link alatt meg van magyarázva. Mivel az Interneten található ismeretterjesztő szövegek nagyon széles olvasói réteget céloznak meg, ezért a fogalmak megmagyarázását más módon valósítják meg, mint az itt vizsgált többi műfaj: nem a szövegen belüli retorikai lépésekkel, hanem linkek segítségével szerkezetileg különálló részeken lehet egy adott fogalomról tájékozódni. A vizsgált szövegben (www.osteoporosis.ca: Treatment) ez olyan módon jelenik meg, hogy a szövegben előforduló legelső szóra – ami az „osteoporosis" – ráklikkelve megjelenik

egy újabb szöveg, amely magában foglalja a kór definícióját. Az osteoporosis kezelését feldolgozó szöveg a következő retorikai lépésekből áll:

1. lépés: A probléma bemutatása
2. lépés: A szöveg tartalmának összefoglalása
3. lépés: A kór kezelési megközelítéseinek leírása

2.6. Tudományos közlemény

Az internetes szöveghez hasonlóan a tudományos közlemény (JAMA: Monitoring Osteoporosis Therapy With Bone Densitometry) sem tartalmazza az osteoporosis definícióját. A tudományos közlemény retorikai lépésszerkezete:

1. lépés: A kutatás felvezetése
2. lépés: A korábbi kutatások korlátainak bemutatása
3. lépés: Hipotézisek felállítása
4. lépés: A kutatás összefoglalása
5. lépés: A kutatásnál alkalmazott módszerek leírása
6. lépés: A kutatás eredményeinek bemutatása
7. lépés: A kutatás eredményeinek értékelése
8. lépés: A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása
7. lépés: A kutatás eredményeinek értékelése
9. lépés: A kutatás korlátainak leírása
10. lépés: Az eredmények összegzése és kihangsúlyozása
11. lépés: A konklúziók leírása

A tudományos közleményben tehát nincs olyan retorikai lépés, amely az osteoporosist definiálná, mivel ez a műfaj előfeltételezi, hogy az általa megcélzott olvasói réteg számára a fogalom ismert. Az osteoporosis meghatározása sem explicit, sem implicit módon nem manifesztálódik a szövegben, mivel a megcélzott olvasói réteg – olyan orvosok, akik a kutatásban is részt vesznek – igényei ezt kizárják. A definiálás retorikai lépése teljesen hiányzik a szövegből: nemcsak az osteoporosis, hanem a szövegben előforduló egyetlen alapfogalom sincs meghatározva. Az információadás kizárólag a kutatás eredményeinek leírására korlátozódik.

3. Összegzés

A vizsgált hat műfaj közül három esetben (tankönyvfejezet, orvosi szakkönyvfejezet, orvosi enciklopédia) a legelőször alkalmazott retorikai lépés az osteoporosis meghatározása, felvezető lépések nélkül. A megcélzott olvasói réteg (orvosok, orvostanhallgatók) igényei nem teszik szükségessé az osteoporosis fogalmának felvezetését, viszont a fogalom ismerete nincs olyan mértékben előfeltételezve, hogy a kórt definiáló retorikai lépést ki lehetne hagyni, még akkor is, ha a szöveg témáját nem elsősorban az osteoporosis, hanem annak kezelése képezi. Két esetben (tankönyvszöveg és orvosi szakkönyv) csak az osteoporosis fogalmának tisztázása után következik a fejezetet bevezető lépés. A laikusabb közönséget megcélzó tudományos ismeretterjesztő cikk esetében úgyszintén meg kell határozni a kórt (magát a kifejezést is meg kell magyarázni), ez azonban felvezető lépések alkalmazása nélkül valószínűleg megnehezítené (esetleg megakadályozná) az adott olvasói réteg számára az osteoporosis

fogalmának dekódolását. Az elemzett szövegek közül kettőben (Internet és tudományos közlemény) hiányzik az osteoporosist definiáló retorikai lépés, azonban ezen lépés kihagyásának célja a két szövegben eltérő. Az Internetes szövegben, amely tulajdonképpen hypertext, megtalálható a definíció, de más link alatt, mivel az Internet olyan széles olvasói réteget céloz meg, hogy nincs előfeltételezve, hogy az olvasó ismerni fogja-e a fogalmat, vagy nem. A tudományos közlemény esetében azonban a fogalom ismerete teljes mértékben előfeltételezve van.

Az előbb felvázoltak tehát azt mutatják, hogy a kórt definiáló retorikai lépés megjelenési módja (alkalmaz-e a szöveg ilyen lépést, és ha igen, akkor hol helyezkedik el a szöveg retorikai szerkezetében) elsősorban az adott műfaj által megcélzott közönség igényeitől és az adott műfajt reprezentáló szövegben megfogalmazott céloktól függ.

4. Kitekintés

Egy-egy megvizsgált szöveg alapján természetesen nem lehet általános igazságokat levonni egy adott műfajt illetően, azonban az elemzés kiindulópontja lehet más, nagyobb horderejű vizsgálatoknak. Bizonyos tendenciákat már ebből az elemzésből is le lehet vonni, amelyet nagyobb szövegmintán, korpusznyelvészeti módszerekkel kívánok megerősíteni.

Források

All You Need To Protect Your Bones. *Top Santé:* September 1999.
Krane, S.M. and M.F. Holick. Osteoporosis From: *Harrison's Principles of Internal Medicine.*
Monitoring Osteoporosis Therapy With Bone Densitometry. *JAMA*: 8 March 2000.
Ritter, J.M.(1999): *Pharmacology: Textbook.* Churchill Livingstone.
The World Book Medical Encyclopedia: Presbyterian St. Lukes Medical Center.
www.osteoporosis.ca

Irodalom

Coulthard, M. (1993): *An Introduction To Discourse Analysis.* London: Longman
Sinclair, J. – M. Coulthard (1975): *Towards an Analysis of Discourse.* Oxford: Oxford University Press
Sinclair, J. – I.J. Forsyth – M. Coulthard – M.C. Ashby (1972): *The English Used by Teachers and Pupils.* Final Report to SSRC, mimeo, University of Birmingham.

KELÉNÉ PASZTELYÁK ADRIENNE
Zrínyi Miklós Nemzetbiztonsági Egyetem, Budapest

A pragmatikai kompetencia kialakításának feladatai a repülési szaknyelv oktatása során

Az 1970-es évek eleje óta a kommunikatív nyelvoktatás elméleti alapjául szolgáló számos kommunikatív kompetencia modell látott napvilágot. Ezeknek a modelleknek mindegyikében szerepel a pragmatikai tudás, azaz a nyelvhasználati szabályok alkalmazni tudása, amelynek kialakítása az eredményes kommunikatív nyelvoktatás egyik központi feladata. Lyle F. Bachman (1990) modelljében a **kommunikatív nyelvtudás** két alapvető összetevője a nyelvtani tudásból és a szövegalkotói kompetenciából álló **nyelvi kompetencia**, illetve az illokúciós (funkcionális) tudást és a szociolingvisztikai kompetenciát magába foglaló **pragmatikai** kompetencia.

Az **illokúciós (funkcionális) tudás** birtokában vagyunk képesek az egyes közleményeket és a beszélő szándékait értelmezni, illetve aktuális beszédszándékainkat kifejezni. A funkcionális tudás négy beszédfunkció tudását tartalmazza: a fogalmi, befolyásoló, heurisztikus és fantázia funkciókét. A **fogalmi funkció** segítségével értelmezzük és fejezzük ki a bennünket körülvevő világ jelenségeire vonatkozó gondolatainkat, ismereteinket és érzelmeinket. Ezt a funkciót valósítják meg a leírások, osztályozások, magyarázatok, valamint a különféle érzelmek (öröm, düh stb.) kifejezései. A **befolyásoló funkció** birtokában hatást tudunk gyakorolni a környező világra a rábeszélő funkciót alkalmazva kívánság, javaslat, figyelmeztetés vagy parancs formájában a szabályozó funkciót felhasználva törvények, szabályok és előírások megfogalmazásával valamint az interperszonális funkció segítségével képesek vagyunk interperszonális kapcsolatokat kialakítani, fenntartani és megváltoztatni a köszönés, búcsúzás, dicséret, inzultus vagy mentegetőzés stb. különféle formáinak felhasználásával. A **heurisztikus funkció** segítségével történik az ismeretszerzés, így ezt a tanítás-tanulás folyamán és problémák megoldásakor használjuk. A **képzeleti (fantázia) funkció** képessé tesz bennünket arra, hogy a nyelvet esztétikai célokra tudjuk használni, például amikor irodalmi alkotásokat hozunk létre vagy bennük gyönyörködünk, avagy a képes beszéd elemeit alkalmazzuk.

A pragmatikai kompetencia másik fontos összetevője a **szociolingvisztikai kompetencia**, melynek birtokában képesek vagyunk mondanivalónkat az aktuális nyelvhasználati környezetnek megfelelően megformálni, illetve adott szituációban elhangzó közleményeket megfelelően értelmezni. Vagyis a szociolingvisztikai kompetencia azoknak a konvencióknak az ismeretét jelenti, amely lehetővé teszi a dialektusok és a nyelvi változatok, a különböző regiszterek, az idiomatikus kifejezések, az adott kultúrára jellemző utalások és a képes beszéd helyes értelmezését és használatát.

Egészen az 1980-as évekig a nyelvoktatás középpontjában a nyelvi kompetencia állt, azonban a kommunikatív célú nyelvhasználati igények előtérbe kerülésével a

pragmatikai kompetencia kialakítása nélkül nem képzelhető el eredményes nyelvoktatás, amit a már szinte közhellyé vált „legalább egy pohár vizet tudjon kérni azon a nyelven" társadalmi igénye illusztrál a legérzékletesebben. A nyelvhasználati szabályok azonban sokkal többrétűek, sokkal több összetevő együttes figyelembevételét igénylik, sokkal nehezebben körülírhatók, mint a nyelvtani szabályok. Ezen kívül, a manapság általánosan használt nyelvkönyvek a képzeletbeli, átlagos nyelvtanuló számára íródtak, figyelmen kívül hagyva a valóságos nyelvtanuló anyanyelvi kultúráját, egyéni, valós nyelvhasználati igényeit. Mindezek számlájára írható a pragmatikai kompetencia tekintetében sokszor nem eléggé hatékony nyelvoktatás.

Az európai szervezetekhez való csatlakozás idején, az ezredfordulót tájékán, és az azt következő évtizedekben kiemelkedő jelentőséggel bír a valós nyelvi igényeknek megfelelő, megbízható, szakszerű szaknyelvi nyelvtudás. Példaként elég, ha csak az egyes szakterületeken jelentkező jog- és eljárásharmonizáció feladatait, majd ezt követően a napi együttműködési feladatokat említem. Ebben az összefüggésben talán fölösleges ismételten hangsúlyoznom a pragmatikai kompetencia központi jelentőségét a szaknyelvi képzésben. Előadásomban azt kívánom bemutatni, hogy egy az angol nyelv tekintetében nagyon igényes szakterületen, a katonai repülésirányítók szaknyelvi képzését hogyan sikerült a valós nyelvhasználati igényeknek megfelelően megtervezni egy szakmai átképző tanfolyam keretében.

A tanterv- és tananyagfejlesztés, valamint a tudásszint-felmérés hatalmas feladatát célszerű a nyelvet beszélő, az adott szakterületet jól ismerő, gyakorlatában jártas szakemberből és a szakterület fogalom- és tevékenységrendszerében jártas nyelvtanárból álló teamnek elvégeznie, ahogyan ez esetünkben is történt.

A tantervfejlesztést a tanfolyam megrendelői körében végzett alapos **igényfelmérés (needs assessment)** előzte meg, amely időigényes, sok konzultációt igénylő feladat, azonban a ráfordítás sokszorosan megtérül, mivel így nem esünk abba a gyakori hibába, hogy azt tanítjuk, amit tudunk, nem pedig azt, amire valós igény mutatkozik. A szükségletek felmérése során meghatároztuk, hogy a repülésirányítók milyen nyelvi környezetben (anyanyelvi, nemzetközi, angol nyelvi) használják az angol nyelvet, listát készítettünk arról, hogy a munkavégzés során milyen tevékenységnél, milyen célból, milyen formában használják a nyelvet. A nyelvtanár ezen a ponton vette számba és rangsorolta a szakterület speciális igényeinek megfelelő beszédfunkciókat, amelyek alapvetően meghatározták a tanítandó anyagot, a gyakorlatok típusait, és a tudásszint felmérésének tartalmát és formáját is.

Ezután következett a **tanterv fejlesztése** a szakmai anyag belső logikáját, a rendelkezésre álló időt és a célelemzés következtetéseit szem előtt tartva. Az általunk kifejlesztett tanterv tartalmazta az egymásra épülő tananyagblokkokat, az időkereteket és az elérendő részcélokat (készségeket, nyelvi funkciókat). Az elkészült tantervet rugalmasan kezelve, az aktuális igényeknek megfelelően „testre szabva" más, hasonló kurzusokon is fel lehet használni. (A tanterv- és tananyagfejlesztés fázisában gyakorta kell szembesülnünk azzal a problémával, ami különösen nappali egyetemi képzésben résztvevő, szakmai tapasztalattal nem rendelkező hallgatók esetében jelentkezik, nevezetesen azzal, hogy a nyelvtanulók nem ismerik a szakterület fogalomrendszerét, mert a szakmai tantárgyak tanulása során csak később ismerkednek meg vele, tehát a nyelvtanárnak kell ezeket megtanítania. Ez a tananyag

megfontolt kiválasztását és optimális méretezését követeli meg, a kidolgozó team tagjainak szoros együttműködésével. Továbbá a nyelvtanárnak biztosítania kell, hogy a fókuszban mindig a szaknyelvi nyelvhasználat legyen.)

A **tananyag kidolgozását** a következő megfontolások alapján végeztük:

- a tanszövegeket kizárólag autentikus, időszerű, eredeti angol nyelvű forrásokra támaszkodva alakítottuk ki, csak a szükséges mértékben editáltuk őket, gondosan ügyelve arra, hogy a tanszöveg koherens egész legyen,
- kiemelt figyelmet fordítottunk a szociolingvisztikai változatosság biztosítására brit, amerikai, valamint a NATO-ban használatos szövegminták felhasználásával, illetve a különböző regiszterek (hivatalos, konzultatív, szakmai szleng) szerepeltetésével,
- multifunkcionális tananyagrészek beépítésére törekedtünk, azaz úgy választottuk meg őket, hogy biztosítsák többféle nyelvi készség fejlesztését a tantervben meghatározott funkcióknak megfelelően, ugyanakkor szabad teret adva a tanári szabadságnak is,
- a kereskedelemben kapható tananyagokat a kurzus céljainak megfelelően „testre szabtuk", így például a pilóták oktatására készült „Airspeak" című tankönyv megfelelő anyagait átalakítottuk a repülésirányítók szempontjainak megfelelően.

A **tanfolyamzáró vizsga** a teljesítménymérő és a tudásszintmérő teszt sajátos keveréke, mivel egyrészt a tanfolyam tananyagának elsajátítását ellenőrzi, másrészt hangsúlyozottan a szakterület valós nyelvi igényeinek megfelelő nyelvhasználat szintjét kívánja megállapítani a valós elvárásokhoz viszonyítva. Mivel a repülésirányítók munkájuk során az angol nyelvet túlnyomó részt a különböző befolyásoló funkciókban használják, csak kis mértékben a fogalomalkotási, illetve heurisztikus funkcióban, ez az arány tükröződik a vizsgafeladatokban is. A vizsga egynyelvű, nem tartalmaz fordítási jellegű feladatokat. Mind a négy készség ellenőrzésére legalább két, különböző típusú feladattal történik. Az értékelés készségenként megfelelt/nem felelt meg minősítéssel történt. A „megfelelt" minősítés eléréséhez a feladatok legalább 80 %-os teljesítésére volt szükség. A magas szintet az indokolja, hogy a repülésirányítók munkája rendkívül felelősségteljes, bizonyos feladatok esetében a megengedett hibaszázalék nulla. Példaként bemutatok egy vizsgafeladat-sort.

Összegezésképpen az elvégzett munka után az alábbi következtetéseket ajánlom megfontolásra:

(1) Mivel napjainkban és a közeli jövőben a társadalmi igényeknek megfelelően felértékelődnek az eredményközpontú, intenzív céltanfolyamok, az eredményesség egyik alapvető biztosítéka a valós nyelvhasználati környezet igényeit kielégítő nyelvhasználat, azaz a pragmatikai tudás.

(2) Ennek a használható nyelvtudásnak a megszerzése „testre szabott" tanfolyamokkal biztosítható, amelyek kidolgozásához színvonalas csapatmunkára van szükség a szakterület szakembere és az ilyen feladatra minden tekintetben felkészült, jól motivált nyelvtanár részéről. A „testre szabás" eredményessége nagymértékben függ a nyelvi igények felmérésének pontosságától, az eredetileg nem nyelvoktatási célokra készült szaknyelvi anyagok felhasználásának minőségétől.

(3) Számolni kell azzal, hogy egy kurzus előkészítése rendkívül munka- és időigényes feladat, melynek jutalma az eredményesség nyújtotta sikerélmény, valamint

az, hogy a nyelvtanárt hitelesnek fogadják el a hallgatók, akik ráadásul jól érzik magukat az órákon, mert azt tanulják, amire szükségük van.

(4) A teljesítménymérésnek adekvátnak kell lennie a célelemzés alapján megfogalmazott reális nyelvhasználati igényekkel. Ez hangsúlyozottan érvényes a pragmatikai kompetencia szintjének megállapítására alkalmazott feladattípusokra. A pragmatikai tudás felmérése kényes területe még a nagy hagyományokkal rendelkező, jól strukturált vizsgarendszereknek is. Új, különösen szaknyelvi vizsgarendszerek kidolgozásakor semmiképpen sem hagyható figyelmen kívül a pragmatikai tudás mérése, jóllehet heterogénabb célcsoport esetében még inkább idő-és munkaigényes feladat a használható pragmatikai tudás kialakítása és felmérése, azonban nem mondhatunk le róla, ha biztosítani akarjuk nyelvoktatásunk eredményességét.

1. sz. melléklet

Tanterv és tematika 100 órás repülésirányító angol szaknyelvi tanfolyam számára

A tanfolyam célja: Megalapozni a középfokú (általános) angol nyelvtudással rendelkező hallgatók szaknyelvi nyelvhasználatát a szakterület valós nyelvi igényeinek megfelelően.

A tanfolyam tananyaga, részcélok, időelosztás:

I. Bevezetés a repülésirányítás terminológiájába	**20 óra**
1. A légiforgalmi irányítás rendszere, szervezetei	5 óra
2. Légiforgalmi irányítói beosztások, feladatok, együttműködés	5 óra
3. Légiforgalmi irányító létesítmények, berendezések	5 óra
4. A légi forgalmat szabályozó előírások, dokumentumok, kézikönyvek	5 óra

Elérendő célok: olvasott szöveg megértése, kivonatolása, lényegének kiemelése, bizonyos konkrét információ megkeresése a szövegben, címszavas vázlat készítése, címszavas vázlat alapján szóbeli tájékoztató szakmabeli és laikus hallgatóság számára

II. Szaknyelvi nyelvhasználat a repülésirányítási feladatok végrehajtása során	**60 óra**
1. A katonai repülőgépek típusai, rendeltetése, feladatai	6 óra
2. Felkészülés feladat végrehajtására: eligazítás, feladatszabás, pontosítás, koordináció	6 óra
3. Időjárással kapcsolatos információ (előrejelzés, jelentéstípusok) feldolgozása	6 óra
4. Térképek, formanyomtatványok, radarképernyők jeleinek, kódjainak, rövidítéseinek értelmezése, alkalmazása	6 óra
5. Rádiólevelezés a repülésirányítás során	30 óra
6. A feladat végrehajtás kiértékelése: jelentés szóban és írásban, feladatszabás	6 óra

Elérendő célok: a rádió berendezéseken keresztül folytatott párbeszédek során használatos beszédfunkciók (tájékozódás/tájékoztatás, engedélyezés, parancs, tiltás, megerősítés, visszavonás) készségszintű alkalmazása; eligazításokon hallott információk megértése és

felhasználása; együttműködés során kívánság, javaslat, utasítás, pontosítás kifejezése; speciális jeleket, kódokat, rövidítéseket tartalmazó dokumentumtípusok anyagainak kezelése (értelmezés/aktív használat)

III. Komplex feladatok gyakorlása eredeti, a NATO- együttműködés során alkalmazott anyagok felhasználásával 20 óra

Elérendő cél: az első két tárgykör óráin megalapozott szaknyelv-használat készségszintű alkalmazása összetett feladatok megoldásával

2.sz. Melléklet

Vizsgafeladat

I. Olvasás:

1. Parancs szövegéből lényegi információ megértésének ellenőrzése magyar nyelvű kérdésekkel
2. Kódolt jeleket tartalmazó időjárás-jelentés értelmezése angol nyelven

II. Írás:

1. 24 órás szolgálat után jelentés angol nyelven a megadott instrukcióknak megfelelően
2. A következő repülési napra a betervezett feladatnak megfelelő légtér megigénylése e-mail-ben a megadott instrukciók betartásával

III. Hallás utáni megértés (laborban):

1. Eligazításon hallottakra vonatkozó kérdések megválaszolása angolul
2. Pilótáktól érkező jelentésekre megfelelő válaszok adása

IV. Beszédkészség:

1. Nem szakmabeliekből álló külföldi katonai delegáció tájékoztatása a repülésirányító váltás feladatairól
2. Szituációs feladat megoldása a repülés különböző szakaszaiban használatos rádiólevelezés szabályainak megfelelően

KOPASZ FILOMÉLA
Szegedi Tudományegyetem

„Egyetemes történelem német nyelven"
Egy interdiszciplináris projekt a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán

„Ma a történelem és az idegen nyelvek különösen fontos tantárgyak, mert hozzájárulhatnak Európa egységesüléséhez."[i]
(egy 1874-ben készült rajz német nyelvű magyarázatának utolsó mondata)

1. Bevezetés

Az „Egyetemes történelem német nyelven" elnevezésű projekt egy kétéves (4 szemeszter), fakultatív képzési program, amely a 2000/2001. tanévben indult és minden tanév szeptemberében újra meghirdetésre kerül majd.

A képzési program jelentőségét az adja, hogy Magyarországon jelenleg ez az egyetlen projekt, amely nappali tagozatos német (nemzetiségi) - történelem szakos hallgatókat készít fel a történelem tantárgy egyetemes történeti részének német nyelvű oktatására.[ii]

2. Projektmanagement

Az „Egyetemes történelem német nyelven" nevű projekt (a projekt német neve: „Weltgeschichte auf Deutsch") ötlete a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának Német Nyelv és Irodalom Tanszékétől származik. A projekt jó példa a tanszékek közötti eredményes együttműködésre, hiszen a kurzus megvalósításában a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar két tanszéke vesz részt: a Német Nyelv és Irodalom Tanszék és a Történettudományi Tanszék. A képzés koordinátora a Német Nyelv és Irodalom Tanszék. Több okra is visszavezethető, hogy miért e sorok írója kapta a Német Nyelv és Irodalom Tanszék vezetőjétől, Forgácsné Dralıota Erzsébet főiskolai tanártól a projekt koordinálásának feladatát:

- történelem–német szakon végzett a szegedi József Attila Tudományegyetemen, a Szegedi Tudományegyetem egyik jogelődjén;
- a Német Nyelv és Irodalom Tanszéken többek között a német kultúra nevű tárgyat oktatja,
- A német kultúra tantárgy tekinthető az „Egyetemes történelem német nyelven" nevű projekt előzményének, hiszen mindkét képzés középpontjában a német nyelvterület és a magyarországi német kisebbség (művelődés)története áll. A projekt előzményének tekinthető még, hogy a Német Nyelv és Irodalom Tanszék oktató-kutató munkájának egyik tárgya és egyben alanya a magyarországi német kisebbség.

- fél éven keresztül óraadóként történelmet tanított (az egyetemes történelmet német nyelven, a magyar történelmet magyar nyelven) a szegedi Tömörkény István Gimnázium német - magyar kéttannyelvű csoportjaiban.

3. A projekt elméleti alapja

A projekt elméleti alapja: interdiszciplinaritás, és az interkulturalitás.

A kurzus résztvevői számára természetessé válik az interdiszciplináris és interkulturális szemlélet, amely – ahogyan ezt a vonatkozó jogszabályok kívánják – meghatározza majd pedagógusi munkájukat.

A 26/1997. (VII.10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról „A két tanítási nyelvű iskolai nevelés-oktatás célja és feladata" címet viselő részben a következőképpen fogalmaz: „A két tanítási nyelvű iskolai oktatás célja, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi tudást egyidejűleg és a lehető legkiegyensúlyozottabban fejlessze. A tanulók alkalmassá váljanak arra, hogy tanulmányaikat akár magyarul, akár idegen nyelven folytassák, illetve szakmájukat mind a két nyelven gyakorolják. Célja továbbá, hogy különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra; törekedjen pozitív én- és országkép kialakítására; értesse meg a nemzetközi kapcsolatok és együttműködés fontosságát ..."

A 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról a kisebbségi oktatás feladatai felsorolásánál szintén hangsúlyozza az interdiszciplináris és interkulturális szemlélet fontosságát: „... A kisebbségi oktatás – a magyarországi közoktatás részeként – megvalósítja az iskolai nevelés és oktatás általános céljait és feladatait és e mellett biztosítja a kisebbség nyelvének tanulását, a kisebbség nyelvén való tanulást, a kisebbség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a kisebbségi jogok megismerését és gyakorlását.

A kisebbségi oktatás segíti a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a kisebbség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést ..."

4. A projekt céljai és célcsoportjai

4.1. Elsődleges cél és célcsoport

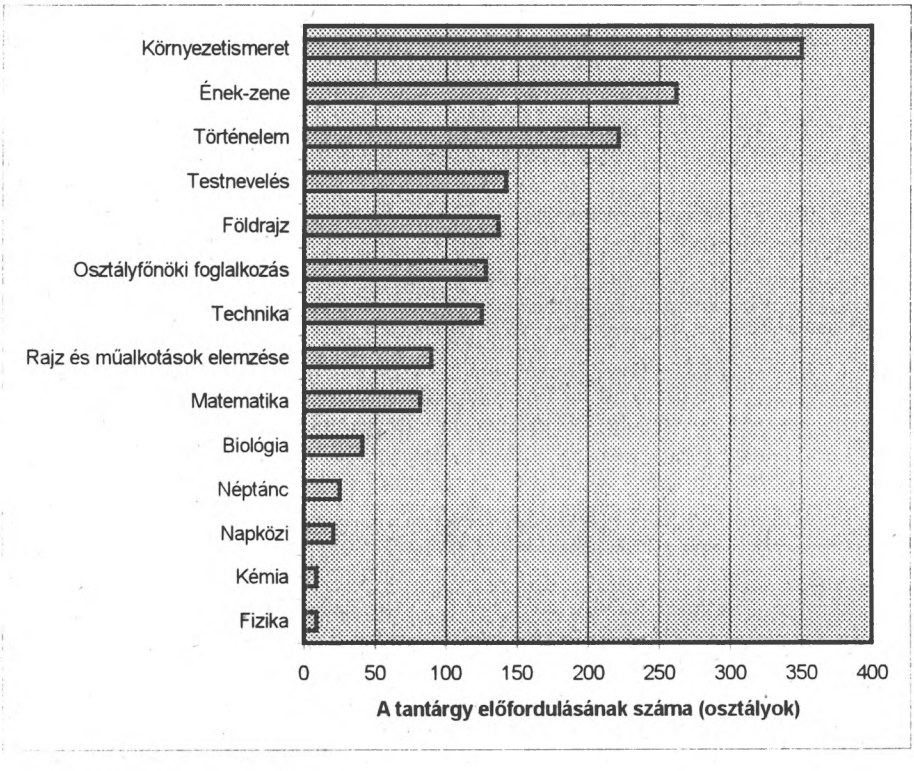
A képzési program elsődleges célja, hogy a leendő történelemtanárokat olyan speciális szakmai, nyelvi és módszertani ismeretek birtokába juttassa, amelyek elengedhetetlenek az egyetemes történelem német nyelven történő oktatásához a német–magyar kéttannyelvű iskolákban és a magyarországi német kisebbség iskoláiban.

Célcsoport: a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar nappali tagozatos német (nemzetiségi)–történelem szakos hallgatói. A Német Nyelv és Irodalom Tanszék a már nagyobb nyelvi és szakmai tudással rendelkező harmadéves német (nemzetiségi) – történelem szakos hallgatóknak javasolja a heti 3 többletórát (heti 2 óra előadás és 1 óra szeminárium) jelentő kurzus felvételét, vagyis célszerű, ha a hallgatók főiskolai tanulmányaik utolsó két évében részesülnek a szakirányú képzésben.

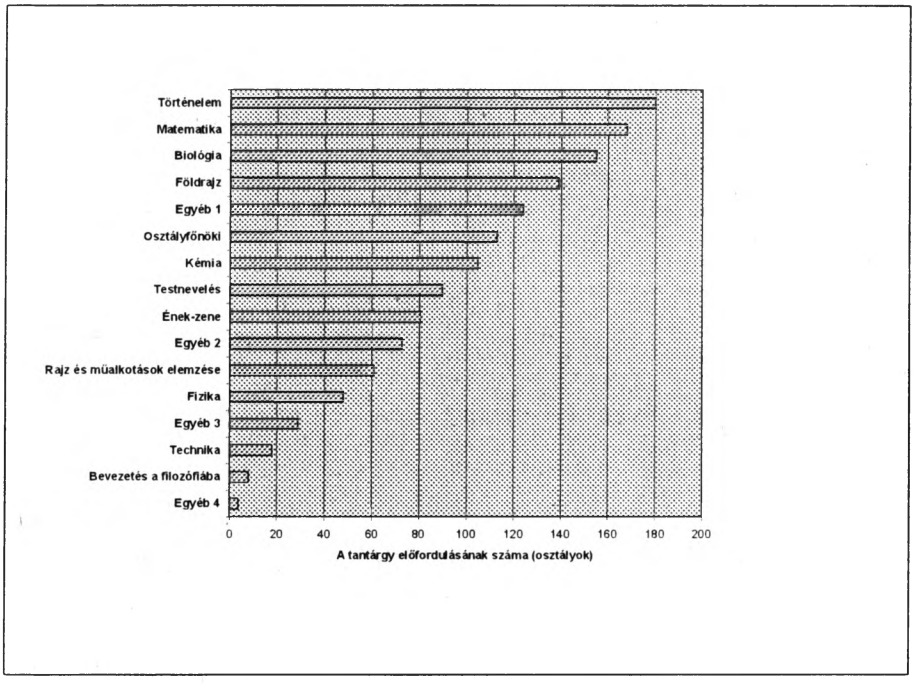
Az elsődleges célcsoporthoz a 2000/2001-es tanévben 9 fő harmadéves és 1 fő másodéves hallgató (összesen 10 fő) tartozott. Az a tény, hogy az összesen 9 fő harmadéves német – történelem szakos hallgató mindegyike vállalta a részvételt a képzési programban, az újonnan indult projekt kedvező fogadtatásáról tanúskodik. A hallgatókat az ún. betétlapot adó képzés felvételében nagymértékben motiválta, hogy ezáltal növelhetik munkaerőpiaci értéküket.

Mind a német–magyar kéttannyelvű iskolákban (9 általános iskola és 27 középiskola), mind a magyarországi német kisebbség iskoláiban (280 általános iskola és 11 középiskola) nagy hiány van olyan pedagógusokban, akik képesek a történelmet német nyelven oktatni. Nagy szükség van ilyen tanárokra, mivel a kéttannyelvű és a kisebbségi általános iskolákban a történelem a harmadik olyan tantárgy, amelyet leggyakrabban oktatnak a célnyelven. A kéttannyelvű és a kisebbségi középiskolákban pedig a leggyakrabban a történelem tantárgyat oktatják a célnyelven.

A célnyelven tanított tantárgyak a kéttannyelvű és a kisebbségi általános iskolákban



A célnyelven tanított tantárgyak a kéttannyelvű és a kisebbségi középiskolákban



4.2. Másodlagos cél és célcsoport

A képzési program másodlagos célja a Német Nyelv és Irodalom Tanszék által meghirdetett speciális szemináriumok/kollégiumok körének bővítése.

Célcsoport: a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar azon nappali tagozatos hallgatói, akik a Német Nyelv és Irodalom Tanszék háromféle némettanárképzésének – hároméves egyszakos nyelvtanárképzés, négyéves kétszakos nyelvtanárképzés vagy a négyéves kétszakos német nemzetiségi nyelvtanárképzés – valamelyikén vesznek részt.

A négy féléves projekt egy vagy két szemeszterét (3-3 kreditpont) tehát a Német Nyelv és Irodalom Tanszék bármely nappali tagozatos hallgatója felveheti speciális szemináriumként. Főiskolai tanulmányai során a Német Nyelv és Irodalom Tanszék minden hallgatójának 6 kreditpontnak megfelelő speciális szemináriumot kell felvennie a tanszék által meghirdetett speciális szemináriumok közül, vagyis ha a hallgató az „Egyetemes történelem német nyelven" nevű projekt két szemeszterét heti 3-3 órában veszi fel speciális szemináriumként és a két szemesztert sikeresen lezárja, akkor eleget tett a speciális szemináriumokkal kapcsolatos tanulmányi kötelezettségeinek. Természetesen azonban a projekt egyes szemeszterei heti 2-2 órában is fel lehet venni speciális szemináriumként, hiszen a Német Nyelv és Irodalom Tanszék többi speciális kollégiuma is heti 2 órás. A Német Nyelv és Irodalom Tanszék a speciális kollégiumok jellegét figyelembe véve a heti 2 órás (heti 1 óra előadás és 1 óra szeminárium)

kötelezően választható speciális kollégiumok felvételét a főiskolai tanulmányok utolsó féléveiben javasolja. Ez az egyszakos hallgatók esetében a főiskolai tanulmányok utolsó két félévét, a kétszakos hallgatók esetében a főiskolai tanulmányok utolsó három félévét jelenti.

A másodlagos célcsoporthoz tartozó hallgatók száma félévről félévre változik. A 2000/2001. tanév második félévében, azaz a projekt második félévében, amikor a szerző tartotta a kurzus óráit, 51 fő tartozott a második célcsoporthoz. Az 51 fő mindegyike harmad- illetve negyedéves német nyelvtanári vagy német (nemzetiségi) szakos hallgató volt. A hallgatók a kurzus iránti nagy érdeklődésüket azzal magyarázták, hogy hiányát érezték egy ilyen tartalmú képzésnek.

5. A projekt tematikája

Félév	Tantárgy	Tanár
1.	Európa születése és a középkori Európa	Lénárd Tibor, főiskolai adjunktus (SZTE JGYTFK Német Nyelv és Irodalom Tanszék)
2.	A felfedezések kora és az abszolutizmus	Kopasz Filoméla, főiskolai adjunktus (SZTE JGYTFK Német Nyelv és Irodalom Tanszék)
3.	A forradalmak kora és a nemzetek Európája	Zakar Péter, főiskolai tanár (SZTE JGYTFK Történettudományi Tanszék)
4.	Szemelvények az I. Világháború utáni egyetemes történelemből	Marjanucz László, tanszékvezető egyetemi docens (SZTE BTK Új- és Legújabbkori Magyar Történeti Tanszék)

Az egyes tantárgyak széles spektrumán belül a képzési program középpontjában a német nyelvterület és a magyarországi német kisebbség (kultúr)története áll.

6. A projekt teljesítésének feltétele(i)

Az egyes szemeszterek minden résztvevő számára (lásd az elsődleges és másodlagos célcsoportot) szóbeli vizsgával fejeződnek be.

Ezenkívül azoknak a résztvevőknek, akik az „Egyetemes történelem német nyelven" szakirányú képesítést kívánják megszerezni (lásd az elsődleges célcsoportot), 10 német nyelvű történelemórán (5 órát a projekt 3. félévében és 5 órát a projekt 4. félévében) kell hospitálni.

A négy félév sikeres befejezése és a szegedi Tömörkény István Gimnázium német-magyar kéttannyelvű csoportjainál történt hospitálás után a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar főigazgatója az érintett hallgatók számára a projekt teljesítéséről igazolást állít ki, amelyet a hallgatók főiskolai tanulmányaik befejezése után német (nemzetiségi)–történelem szakos általános iskolai tanári oklevelük mellékleteként kapnak meg.

7. Összefoglalás

Az „Egyetemes történelem német nyelven" nevű projekt főbb jellemzői		
	betétlapot adó képzésként	**speciális kollégiumként**
koordinátor	Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Német Nyelv és Irodalom Tanszék	
képzés jellege	fakultatív	fakultatív
képzés módja	nappali	nappali
célcsoport	német (nemzetiségi) – történelem szakos hallgatók - elsősorban a főiskolai tanulmányok 3. évétől	német (nemzetiségi) és német nyelvtanári szakos hallgatók - elsősorban harmad-, ill. negyedévesek
képzés időtartama	4 szemeszter	1 vagy 2 szemeszter
heti óraszám	3 óra (2 óra előadás + 1 óra szeminárium)	3 óra (2 óra előadás + 1 óra szeminárium) vagy 2 óra (előadás)
az egyes szemeszterek teljesítésének feltétele	szóbeli vizsga	szóbeli vizsga
egyéb követelmények	hospitálás 10 (5 + 5) német nyelvű történelemórán a projekt 3. és 4. félévében	-
képesítés	Egyetemes történelem német nyelven szakirányú képesítés; A képesítés elismerésére a tanári oklevél mellékleteként kiadott betétlap szolgál.	-

Jegyzetek

[i] Fordítás tőlem.

[ii] A Pécsi Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszékének szintén kétéves képzése posztgraduális jellegű, vagyis történelemtanárok vehetnek rajta részt, amennyiben rendelkeznek némettanári oklevéllel vagy „C" típusú középfokú állami nyelvvizsgával német nyelvből.

Irodalom

Vámos Ágnes (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza. Atlas of languages of instruction in Hungary. Atlas der Unterrichtssprachen in Ungarn.* Budapest

Lernen für Europa Neue Horizonte der Pädagogik. Bonn, (1994).

26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

PELLES TAMÁS
Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs

Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar–olasz két tanítási nyelvű tagozatán

A két tanítási nyelvű iskolák nagyon népszerűek ma Magyarországon. Az ilyen középiskolák száma meghaladja az ötvenet, az általános iskolák száma is rohamosan növekszik. Ennek az oktatási formának legfőbb jellemzője, hogy a tanulók néhány tantárgyat idegen nyelven tanulnak. Ennek és az erre való felkészítésnek természetszerűleg együtt kell járnia a célnyelven tanult tantárgyak szaknyelvének oktatásával. Az előkészítő évvel szervezett, tehát ötéves képzést folytató két tanítási nyelvű gimnáziumokban (mint amilyen a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium is) a szaknyelvoktatás két egymástól jól elkülönülő szakaszra osztható: az előkészítő évben folyó szaknyelvi előkészítésre és a felsőbb évfolyamokon az idegen nyelvű tanórák szaknyelvhasználatára.

1. Szaknyelvoktatás az előkészítő évfolyamon

Az előkészítő év legfontosabb feladata a tanulók arra való felkészítése, hogy a következő évben megkezdhessék a kijelölt tantárgyakat idegen nyelven tanulni. Ehhez a megközelítően középfokú általános nyelvtudáson kívül, szaknyelvi alapismeretekre is szükségük van. Legfontosabb a szaknyelvi sajátosságok legalább felismerés szintű elsajátítása: a tanulóknak meg kell érteniük az idegen nyelvű tanári magyarázatot és az idegen nyelvű tankönyv szövegét.

Az elmúlt közel másfél évtized folyamán sokat foglalkoztunk hatékony, céljainknak leginkább megfelelő szaknyelvoktatási módszerek, tananyagok kidolgozásával. Induláskor iskolánknak egyetlen olyan tanára sem volt, aki rendelkezett volna szaknyelvoktatási gyakorlattal, vagy legalább arra vonatkozó elméleti ismeretekkel. Külső segítség sem nagyon érkezett (egyébként is jellemző volt, hogy a kétnyelvű iskolák 1987-ben meglehetősen hiányos tárgyi és személyi feltételekkel indultak), így mindent fokozatosan, lépésről lépésre haladva önállóan kellett megtanulnunk.

1.1. Ki tanítsa a szaknyelvet?

Az egyik legfontosabb kérdés az volt, hogy ki tanítsa a szaknyelvet. Két lehetőség adódott ugyanis: az olasz nyelvtanár, vagy a tantárgyát olaszul tanító szaktanár. Mindkét lehetőséget kipróbáltuk, és természetszerűleg mindkettőnek megvannak a maga előnyei és hátrányai. Ezt foglalja össze a következő táblázat.

Szaktanár	Nyelvtanár
A tantárgyat részesíti előnyben.	A nyelvet (nyelvtant) részesíti előnyben.
A szaknyelvi szöveg megértése során fellépő nehézségeket inkább szaktárgyi, mint nyelvi hiányosságokra vezeti vissza.	A szaknyelvi szöveg megértése során fellépő nehézségeket inkább nyelvi, mint szaktárgyi hiányosságokra vezeti vissza.
Az órát eltolja egy tantárgyi tanóra irányába: igyekszik új szaktárgyi ismereteket megtanítani, vagy azokat előkészíteni.	Az órát eltolja a hagyományos nyelvóra irányába: igyekszik új, nem kimondottan szaknyelvi ismereteket megtanítani, vagy azokat előkészíteni.
A szaknyelvi szöveget elsősorban szakmai szempontból dolgozza fel.	A szaknyelvi szöveget elsősorban nyelvi (nem feltétlenül szaknyelvi) szempontból dolgozza fel.
Nem ismeri fel a szakszöveg fonológiai, nyelvtani és szövegtani sajátosságait, szinte kizárólag lexikát tanít.	Általában felismeri a szakszöveg fonológiai, nyelvtani és szövegtani sajátosságait, de azokat ritka jelenségeknek gondolja, mivel korábban nem találkozott ilyenekkel.
Jól ismeri a tantárgy fogalmait és magyar terminológiáját. Óráján tárgyi tévedés nem fordul elő.	Nem ismeri jól a tantárgy fogalmait és magyar terminológiáját. Az összetettebb képleteket gyakran magyarul sem tudja helyesen kiolvasni. Óráján előfordul a tárgyi tévedés.

Az ideális megoldás a két említett tanártípus keveréke lenne, azaz olyan tanár, aki az adott tantárgy és az adott nyelv tanításához is megfelelő képesítéssel és gyakorlattal rendelkezik. Természettudományos tantárgyak esetében – a korábbi szakpárosítási lehetőségek miatt – azonban nem sok ilyen tanár akad.

1.2. Hogyan tanítsuk a szaknyelvet?

A másik fontos kérdés az volt, hogy hogyan, miből tanítsuk a szaknyelvet az előkészítő évfolyamon. Az iskolavezetés és a tanárok ez irányú felkészületlensége (ami elsősorban nem nekik róható fel) azt eredményezte, hogy kezdetben a szaknyelvoktatás kizárólag az idegen nyelvű terminológia megismertetésére és szakszövegek fordítására korlátozódott. Hamar kiderült azonban, hogy ez nem elegendő. Tapasztalataink egybeesnek a megismert szakirodalomban foglaltakkal, amely szerint a szaknyelvoktatás nem egyenlő szakszavak és szakkifejezések megtanításával, hanem annak a lexikán kívül ki kell terjednie a fonológiai, grammatikai és szövegtani sajátosságokra, sőt, olyan nyelven kívüli eszközökre is, amelyek a szakszövegek elválaszthatatlan részei, mint a képletek, grafikonok, ábrák, táblázatok stb.

1.3. Jelenlegi rendszerünk

Jelenleg a következő rendszerben tanítjuk a szaknyelvet az előkészítő évfolyamon:

- Egy bizonyos nyelvi szint (alapfok) elérése után, a tanév második félévében kezdjük a szaknyelvek oktatását tantárgyanként 1-1 órában hetente. (A nemrégiben nyilvánosságra hozott két tanítási nyelvű kerettanterv tervezete lényegében ugyanezt irányozza elő.)
- Többnyire szaktárgy – idegen nyelv szakos tanárok tanítják.
- Olaszországi (általános iskolai) tankönyvekből vett szövegeket dolgozunk fel a korábban említett szempontok szerint.
- Elsősorban az írott szöveg megértésére koncentrálunk, de a tanév vége felé szóbeli tanári magyarázatok megértése, jegyzetelése és reprodukálása is része a tananyagnak.
- Az ellenőrzés tanév közben folyamatosan történik, de a tanév végi nyelvtudást felmérő vizsgának része agy rövid olasz nyelvű szakszöveg-részlet tartalmának magyar nyelven való összefoglalása.

2. Szaknyelvoktatás a felsőbb évfolyamokon

A felsőbb évfolyamokon a szaknyelvek oktatása az idegen nyelven tartott tantárgyi órákon történik. A hangsúly ilyenkor már a tantárgyon van, a terminológiát a tantárgy részeként tanulják meg a tanulók. A szaknyelvek egyéb jellemzői itt már nem kerülnek külön megemlítésre, azt a tanulók a tanórákon és az otthoni felkészülés folyamán automatikusan sajátítják el.

2.1. A magyar terminológia megtanítása

Azok az osztályok, amelyekben a tantárgyat magyar anyanyelvű tanár tanítja, általában megtanulják a magyar terminológiát is. Ez azonban a tantárgyi ismeretekre fordítható időkeretben történik, így csak a tananyag bizonyos fokú csökkentése révén valósítható meg. Ha a tantárgyat olasz anyanyelvű tanár tanítja, akkor a tanulók nem ismerik meg a magyar terminológiát. Ez a felvételi vizsgán jelenthet hátrányt, de a hiányosság viszonylag könnyen pótolható magyar nyelvű tankönyvek olvasása és a fakultációs órák által. Az olasz anyanyelvű tanárok esetében sokkal nagyobb gondot jelent az, hogy nehezen tudnak/akarnak alkalmazkodni a mi oktatási rendszerünkhöz, beleértve a tananyagot, a feldolgozás sorrendjét, a tanítási módszereket, a tanulókhoz való viszonyt stb. (Ráadásul általában semmilyen tapasztalattal nem rendelkeznek a nem olasz anyanyelvűek tanításával kapcsolatban.)

2.2. Tankönyvek

Nagy nehézséget jelent a megfelelő tankönyvek hiánya. Tizenöt év alatt sem sikerült megoldani a két tanítási nyelvű iskolák tankönyvekkel való ellátását. 1987-ben és az azt követő években az akkor forgalomban lévő gimnáziumi tankönyveket lefordították

ugyan valamennyi olyan nyelvre, amelyen kétnyelvű oktatás folyt Magyarországon. Mára e tankönyvek jelentős része már elavult, a NAT-tal és az idén elkészült kerettantervekkel nem kompatibilisek. Sajnos azonban többségük korábban sem volt használható: nyelvezetük nem hordozza a szaknyelvi sajátosságokat, szakmai szóhasználatuk hibás (sok esetben a fordító a magyar kifejezések tükörfordítását alkalmazza, nem foglalkozva azzal, hogy olaszul azt a fogalmat egészen másként hívják) és mindezt tetézi a megszámlálhatatlanul sok sajtóhiba.

Másik lehetőségként adódik eredeti olasz tankönyvek használata. Ezek elsősorban nehéz nyelvezetük és a miénktől eltérő szemléletmódjuk miatt nem használhatók. A tankönyvek felépítése eltér a magyar tantervektől, sok esetben mást és máshogyan tartalmaznak, mint ahogyan megszoktuk. (Ez alapvetően nem lenne baj, csakhogy nekünk az itthoni tanterv szerint kell tanítanunk, diákjaink túlnyomó része itthon folytatja tanulmányait, itthon tesz felvételi vizsgát.)

A két tanítási nyelvű oktatásban olyan tankönyvre lenne szükség, amely röviden, lényegre törően foglalja össze a megtanulandó ismeretanyagot, nyelvezetében egyszerű, de rendelkezik a szaknyelvek sajátosságaival, minden esetben a megfelelő terminológiát használja, esetleg kiegészül egy magyar szószedettel. Ilyen tankönyveket - véleményem szerint – a kétnyelvű oktatásban résztvevő magyar és idegen anyanyelvű tanárok együtt tudnának készíteni. Több tanár késznek is mutatkozik a munkára, de finanszírozás hiányában a jó tankönyvek máig nem készültek el.

3. Matematika olaszul

A következőkben néhány olyan példát szeretnék bemutatni, amely érzékelteti a magyar és az olasz matematikai szaknyelv között mutatkozó terminológiai eltéréseket. Ezekre egy olasz nyelvű (esetleg kétnyelvű) matematikaórán mindenképpen figyelnie kell a tanárnak, hiszen a kétnyelvű oktatásból fakadó nehézségek elsősorban nyelvi jellegűek (a tantárgy tanulása során megjelenő nem nyelvi problémák az anyanyelven való tanulás során is fellépnek). Tapasztalataim szerint a nyelvi nehézségek elsősorban a szaknyelv és a tanulók által használt és értett köznyelv közötti eltérésekből adódnak, ezért is tartom fontosnak a szaknyelvek ilyen célú tanulmányozását.

3.1. A matematikai tételek elnevezése

A matematikai tételeket elnevezése a következők szerint történhet:

- Arról a személyről nevezik el, aki a tételt először megfogalmazta, bizonyította, publikálta (*Pitagorasz-tétel, Thalész-tétel* stb.).
- Az elnevezés röviden utal a tétel tartalmára (*Szinusztétel, Magasságtétel* stb.).
- A tételnek nincs igazi neve, ilyenkor röviden leírjuk, hogy a tétel miről szól (*háromszög szögfelezőjének osztásarányáról szóló tétel, körhöz húzott érintő és szelőszakaszok tétele* stb.).

Az olasz és a magyar nyelv az egyes tételek elnevezésére nem mindig ugyanazokat a lehetőségeket használja. A legkritikusabb az az eset, amikor a két nyelvben különböző tartalmú tételeknek azonos a neve. Lássunk erre egy példát: *Thalész tétele – Ha egy kör*

átmérőjének két végpontját összekötjük a körvonal egy tetszőleges pontjával, akkor derékszögű háromszöget kapunk (olaszul ennek a tételnek nincs neve). *Teorema di Talete – Ha egy szög szárait párhuzamos egyenesekkel metsszük, akkor az egyik száron keletkező szakaszok aránya megegyezik a másik száron keletkező megfelelő szakaszok arányával* (magyarul ezt *párhuzamos szelők tételének* hívják).

3.2. Matematikai fogalmak, eljárások, formulák elnevezése

A fogalmak, eljárások és formulák elnevezésére ugyanazok a lehetőségek adottak, mint amelyeket a tételeknél ismertettünk. A két nyelvben használatos elnevezések között ugyanúgy megvannak a különbségek, mint azt a tételek elnevezésénél láttuk.

A háromszög beírt és köré írt körének a középpontját az olasz egy szóval ki tudja fejezni (*incentro, circocentro*), míg a magyar nem. A háromszög másik két nevezetes pontja viszont mindkét nyelvben kapott nevet: *magasságpont – ortocentro, súlypont – baricentro.*

Találunk olyan elnevezéseket is a két nyelvben, amelyek lényegében egymás fordításai, mégis más fogalmat takarnak. Ilyen például a *mediana – középvonal* szó. Az olasz *mediana del triangolo* kifejezést a magyar *a háromszög súlyvonalának* nevezi. A *mediana del trapezio* kifejezésnek viszont a *trapéz középvonala* a megfelelője. Amit a magyar nyelv a *háromszög középvonalának* nevez, azt az olasz körülírással fejezi ki: *segmento che unisce i punti medi dei due lati del triangolo.*

Az olasz nyelvben vannak olyan, általában görög eredetű kifejezések, amelyek több dolgot is jelölhetnek. Ilyen például az *apotema* szó: *apotema* – a kör húrjának a kör középpontjától mért távolsága, *apotema del cono* – kúp alkotója, *apotema della piramide regolare* – szabályos gúla oldallapjának a magassága, *apotema del poligono regolare* – szabályos sokszög beírt körének sugara, *apotema del tronco di cono* – csonkakúp alkotója, *apotema del tronco di piramide regolare* – szabályos csonkagúla oldallapjának a magassága.

A magyar nyelvben is vannak olyan szavak, amelyek különböző fogalmakat is jelölhetnek. Ilyen az *egyenlőtlenség* szó. Az *egyenlet* (*equazione*) és az *egyenlőség* (*uguaglianza*) szavak különböző fogalmakat takarnak. Ha ezekben az egyenlőségjel helyett a 'kisebb' (<) vagy a 'nagyobb' (>) relációjel áll, akkor kapjuk a *disequazionét* és a *disuguaglianzát*. A magyar nyelv mindkettőt az *egyenlőtlenség* szóval jelöli. A két fogalom között ugyanakkor lényeges különbség van, hiszen a *disequazione* egy kérdést fogalmaz meg: az ismeretlen milyen értékei mellett teljesül az adott feltétel, a *disuguaglianza* pedig egy állítás, ami minden esetben igaz (például *háromszög-egyenlőtlenség*).

A matematika különböző felépítési lehetőségei miatt előfordul, hogy az egyik nyelv olyan fogalmat is meg tud nevezni, ami a másikban nem is ismert. Az olasz matematikakönyvek a *négyzetgyök* tárgyalásánál megkülönböztetnek *radice algebricát* és *radice aritmeticát*. A *radice quadrata algebrica* egy másodfokú egyenlet gyökeit (megoldásait) jelenti (a 4 négyzetgyöke így +2 vagy -2). A *radice quadrata aritmetica* az előzők közül a nem negatívat jelenti (a 4 négyzetgyöke +2). Mindkét gyök jelölése ugyanazzal a szimbólummal, az általunk is ismert négyzetgyökjellel történik. A magyarországi tankönyvek nem használják a *radice algebricát*. Amit mi *négyzetgyöknek* hívunk, az a *radice quadrata arutmetica* megfelelője.

3.3. A köznyelvitől eltérő grammatikai formában használt kifejezések

Az olasz matematikai szaknyelvben gyakoriak a főnevesült melléknevek. Egy korábbi jelzős szerkezetből elmaradt a jelzett szó, a jelző pedig főnévvé válva tovább hordozza a jelentést, megőrizve az elhagyott főnév nemét. Lássunk erre néhány példát: a *retta* (egyenes) szó a *linea retta* (egyenes vonal) kifejezésből, a *rettangolo* (téglalap) a *quadrangolo rettangolo* (derékszögű négyszög) kifejezésből, a *primitiva* (primitív függvény) szó pedig a *funzione primitiva* (primitív függvény) kifejezésből származik.

Előfordulnak olyan szavak, amelyeknek szaknyelvi változata csak a hangsúly helyében különbözik a köznyelvitől. A *monotono* szóban például az utolsó előtti szótagon van a hangsúly, ha szaknyelvi értelemben használjuk: *funzione monotona – monoton függvény*, köznyelvi értelemben viszont a hangsúly egy szótaggal előrébb kerül: *monotono – egyhangú, unalmas, monoton*.

A matematikában bizonyos kötőszavak olyan kombinációban is előfordulhatnak, ahogyan a köznyelv sosem használja őket. A leggyakrabban előforduló ilyen kifejezés a *se e solo se* (*akkor és csak akkor* – vagy „*csakkor*" az angol *iff* mintájára), ami két állítás ekvivalenciáját fejezi ki.

A matematika nyelve lényegesen gyakrabban használja az igeneveket, mint a köznyelv. Olyan igékből képzett igenevek is előfordulnak, amelyekkel a köznyelvben nem találkozunk. Ilyen például az *avere* (bírni) igéből képzett *avente* folyamatos melléknévi igenév, amely nagyon gyakori a matematikában (*due potenze aventi la stessa base, i radicali aventi lo stesso indice stb.*), a köznyelvben pedig szinte sosem fordul elő.

4. Összegzés helyett

Általában mindenki elfogadja a két tanítási nyelvű oktatási formának a nyelvtanulásra/nyelvtudásra gyakorolt kedvező hatását. Az idegen nyelven tanult tantárgyak szempontjából vizsgálva az oktatási forma eredményességét, sokkal árnyaltabb kép tárul elénk. Az elvégezhető tananyag mennyisége – a kezdeti nehézségek miatt - valamivel kevesebb, mint anyanyelvű oktatás esetén. Az egyes részekben való elmélyülésre is kevesebb idő és lehetőség jut. Ugyanakkor a tantárgy szempontjából is lehetnek pozitív hatásai az idegen nyelven való tanulásnak, az idegen nyelven történő gondolkodásnak.

Két nyelven tanulni, két nyelven ismerni egy tantárgyat, két tudományos kultúra megismerését is jelenti. Egy tudományág szaknyelvének kialakulása szoros összefüggésben áll az adott tudományról való gondolkodással. A tudományos gondolkodás alakítja a szaknyelvet, a szaknyelv pedig visszahat a tudományos gondolkodásra. Aki több nyelven is képes egy tudományterületről (tantárgyról) gondolkodni, aki több nyelven ismeri a terminológiát, az, a kezdeti nehézségek után, bizonyos fogalmak jelentését könnyebben és mélyebben megértheti, mint azok, akik mindezt csak egy nyelven tehetik.

RÉBÉK-NAGY GÁBOR
Pécsi Tudományegyetem

Szaknyelvhasználat és szaknyelvi vizsgafeladatok

Az utóbbi másfél esztendőben a minőségbiztosítás igényének erősödésével a nyelvvizsgáztatás standardizálása Magyarországon prioritást kapott. Megindult a régi és új, külföldi és belföldi nyelvvizsgák állami akkreditációja, amelynek során tesztelméleti és gyakorlati szempontok figyelembe vételével kialakított etalonhoz hasonlítják az elbírálásra benyújtott vizsgarendszereket. E folyamat beindítása előtt több dilemma merült föl, amelyek egy részét szakmai viták során sikerült tisztázni. Ezek közül egyik a szaknyelvi vizsgák létjogosultságának kérdése, amiről elmondható, hogy eldőlt, hiszen az állami akkreditációt szabályozó kormányrendelet az általános és szaknyelvi vizsgákat egyenrangúnak ismeri el. De vajon valóban egyenrangúak-e? E tanulmány fő célja az, hogy a szakmai nyelvvizsgák egyenrangúságát alkalmazott nyelvészeti érvekkel támassza alá. Egy másik célja az, hogy az említett érvelés egyben mutassa be a szaknyelvi a vizsgafeladatok kidolgozásának néhány, a szaknyelv mibenlétéről szóló elméletben gyökerező sajátosságát.

A szaknyelv fogalmának többféle meghatározása lehetséges. Ezek közül legkonzervatívabb az, amely a szaknyelvet egy nyelv szókészletének részeként illetve e szókészlet-rész használati szabályainak leírásaként kezeli. Maher (1986) egy lépéssel tovább megy. Szerinte a szaknyelv úgy határozható meg, mint „szavak és (gyakran formulaszerű) kifejezések korlátozott repertoárja, amely a nyelv egészéből került kiválasztásra abból a célból, hogy egy jól körülhatárolt kontextusban felmerülő minden követelményt kielégítsen".

E definíció szerzője, bár a szaknyelvet a nyelvi kód egy behatárolt részeként értelmezi, utalást tesz arra, hogy a kódelemek e korlátozott halmazának használata egy ugyancsak korlátozott kontextusban végbemenő kommunikáció során valósul meg. Ez a szaknyelvet mint nyelvi regisztert kezelő meghatározás azonban nem képes megmagyarázni azt a jól ismert jelenséget, hogy egyedül az említett „szavak és formulaszerű kifejezések" segítségével semmiféle kontextusban semmiféle kommunikatív feladat megoldása nem lehetséges, mivel minden közlésnek vannak úgynevezett általános nyelvi elemei is amelyek a Maher által említett korlátozott repertoárba egyértelműen nem tartoznak bele. Ráadásul léteznek olyan nyelvi elemek is, amelyek nem egyértelműen tartoznak egyik vagy másik említett kategóriába. Kérdés, hogy minek alapján soroljunk bizonyos jelenségeket a szaknyelvi, másokat pedig az általános nyelvhasználat kategóriájába. Úgy tűnik, ez a kérdésfeltevés nem visz közelebb a szaknyelv empirikus tapasztalatoknak is megfelelő értelmezéséhez.

Ha a szaknyelv és az általános nyelv mechanikus megkülönböztetését elvetjük, akkor nem marad más, mint a szaknyelv olyan globális nyelvhasználatként történő értelmezése, amely magába foglalja a szakszókincset annak speciális használati szabályaival együtt csakúgy, mint az ún. általános nyelvi kód minden olyan elemét és azok szövegkörnyezetbe és nyelven kívüli kontextusba helyezésének szabályait, amely potenciálisan bármely közlés (beleértve a szaknyelvi közléseket) kivitelezésében

szerepet kaphat. **Szaknyelven egy nyelv különleges célból különleges kommunikációs feladatok megoldására szolgáló használatát értjük, amelyet a nyelvhasználók egy bizonyos közössége az adott célok és feladatok teljesítése érdekében általuk hagyományosan használt műfajokban valósít meg.** Swales (1990) szerint a műfaj: „... a tartalmat, elrendezést és formát érintő kötöttségek halmaza". Ezek szerint a műfaj a szaknyelv lényeges jellemzőinek megragadásában kulcsfontosságú fogalom. Nem más eszközöket használunk tehát a szaknyelvi kommunikáció során, csupán a meglevőket használjuk az általában megszokottól eltérő módon, különleges célok elérésére.

Minden vizsga, így a nyelvvizsga tervezésekor 3 alapvető kérdésre kell válaszolni: mit, miért és hogyan mérjünk. Ha az eddig elmondottakat a „mit?" kérdésre általánosságban adott válasznak tekintjük, akkor hátra van még a „miért?" és a „hogyan?" kérdések megválaszolása.

A „miért?" kérdésre egyszerű a válasz: például azért, hogy megállapítsuk egy szakember vagy leendő szakember szaknyelvi képességét és annak pillanatnyi fejlettségéből következtetéseket tudjunk levonni arra nézve, hogy az adott nyelvet képes lesz-e szakmájával kapcsolatos, nyelvi kommunikációt igénylő feladatok megoldására (munkaeszközként) felhasználni. Bár az ilyen előrejelzések megbízhatósága számos tesztelméleti kérdést vet föl, ezekkel itt nem foglalkozunk. Amiről itt szólni kell, az a szaknyelvi képesség kérdése. Nehéz eldönteni, hogy a „mit?" vagy a „hogyan?" kérdéshez tartozik-e. Már a léte is kérdéses. Egyes nézetek szerint ilyen képesség egyáltalán nem létezik, csupán lineárisan és spontán zajló jelenségről van szó: először megtanulja az ember a szakmát, azután megtanul egy nyelvet, majd elkezdi azt használni a szakmája céljaira. Természetesen e nézet mellett is lehet érvelni, de csak annyiban, amennyiben a korábban vázolt szaknyelv fogalom mellett, mely szerint a szaknyelv egyenlő a szakszókinccsel. Douglas (2000) szerint viszont a szaknyelvi képesség ennél lényegesen összetettebb és árnyaltabb fogalom, amely – Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képesség fogalmát kiegészítve – egyebek között tartalmazza a szakmai háttérismeret elemét is. Ez utóbbi olyan fontos komponense a szaknyelvi képességnek, hogy Clapham egy 1996-ban végzett vizsgálata egyértelműen kimutatta: középhaladó szintű nyelvtudás esetén a vizsgaeredményeket erősen és pozitív irányba befolyásolta. Az alacsony nyelvi kompetenciával rendelkezőket viszont a szakmai háttérismeretek csak minimális mértékben segítették a nyelvvizsgán (Clapham 1996; idézi Douglas 2000: 32).

A szaknyelvi képesség Douglas (2000) szerint a következő komponensekből tevődik össze:

Nyelvi ismeretek

Nyelvtani ismeretek

szóismeret
alaktani és mondattani ismeretek
fonológiai ismeretek

Szövegismeret

kohézió ismeret
retorikai vagy párbeszéd ismeretek

Funkcionális ismeretek

a fogalomalkotási funkcióval kapcsolatos ismeretek
a manipulatív funkcióval kapcsolatos ismeretek
a heurisztikus funkcióval kapcsolatos ismeretek
az imaginárius funkcióval kapcsolatos ismeretek

Szociolingvisztikai ismeretek

a dialektusok / nyelvi variációk ismerete
a nyelvi regiszterek ismerete
idiomatikus kifejezések ismerete
kulturális utalások ismerete

Stratégiai kompetencia

Értékelés
a kommunikatív szituáció értékelése és a megfelelő diskurzuselemek használata, a válaszok helyénvalóságának és helyességének értékelése
Célkitűzés
annak eldöntése, hogyan (ha egyáltalán) kell reagálni a kommunikatív szituációra
Tervezés
annak eldöntése, mely nyelvtudás-béli és mely háttérismeretek szükségesek a kitűzött cél eléréséhez
A végrehajtás ellenőrzése
a megfelelő nyelvtudás-béli elemek kikeresése és formába öntése a cél megvalósítása érdekében

Háttérismeret

Diskurzus-területek
korábbi tapasztalatokon alapuló koordinátarendszer, amelyet arra használunk, hogy a pillanatnyilag bennünket érő inputokat értelmezzük illetve előzetesen megítéljük az ezután következőket

1.sz. táblázat A szaknyelvi képesség komponensei (Douglas 2000: 35, szabadon)

A szaknyelvi képesség 1. sz. táblázatban felsorolt elemeinek mindegyikét nem tehetjük meg a mérés tárgyául. Közülük ki kell válogatni azokat az ismereteket és készségeket, amelyek mérése megvalósítható és kívánatos. A kiválasztandó készségeknek könnyen mérhetőnek kell lenniük és megfelelő előrejelző értékkel kell rendelkezniük. E két követelmény nem egyszer feloldhatatlan ellentétben áll egymással: a könnyen mérhető készségek nem adnak kellő felvilágosítást vagy megfelelő mértékben nem általánosíthatók a szaknyelvi készség szintjének

megállapítása szempontjából, amelyek viszont ilyen információval bőségesen szolgálnának, azok nehezen vagy gyakorlatilag egyáltalán nem mérhetők.

Példánkat e korlátok figyelembe vételével a PROFEX orvos- és egészségtudományi szakmai nyelvvizsga anyagából speciális szaknyelvi kommunikációt igénylő szakmai feladatok közül választottuk ki úgy, hogy az jól illusztrálja az adott szakma nyelvhasználatának különleges voltát. Ilyen feladat mind az írásbeli, mind a szóbeli médiumban szép számmal akad: tudományos közlemények olvasása vagy írása célnyelven, kliens, kolléga, beosztott vagy munkahelyi vezető tájékoztatása / eligazítása szóban vagy írásban célnyelven, egy szakmai téma szóbeli vagy írásbeli kifejtése célnyelven, anamnézis felvétel (= betegkikérdezés) célnyelven. A választás végül az utóbbira esett, mivel szakmai súlya révén az anamnézisfelvétel a középfokú szóbeli vizsga mindkét részében (a beszédértés és beszédkészség mérésében) szerepel, ami lehetővé teszi a sokrétű elemzést.

A célszituációnak elemzését egy értékelő mátrix felhasználásával végezzük, amelynek segítségével bármely szakmai feladat nyelvi mérés tárgyává tehető illetve a mérés szempontjából releváns elemei meghatározhatók. Ez az értékelő rendszer a Hymes (1974) által etnográfiai leírások céljára kidolgozott SPEAKING mátrix adaptált változata, amelynek alkalmazását Douglas (2000) mint a szaknyelvi kommunikáció kontextusának feltárására szolgáló lehetséges módszert ajánlja és amelynek egy konkrét alkalmazását a 2. sz. táblázat mutatja be.

A helyszín (fizikai és időbeli)	orvosi rendelő, kórház; tágabb értelemben bárhol és bármikor történhet
A résztvevők (beszélők, hallgatók, írók, olvasók)	orvos vagy más egészségügyi szakember (vizsgázó) beteg vagy kliens (vizsgáztató)
A célok (kommunikatív célok)	a beteg/kliens betegségének részletes előtörténetének megismerése
Tartalom és forma (témakör, üzenetek formája)	korábbi tünetek, családi történet, szociális történet, jelen panaszok, ebben a sorrendben direkt és indirekt, nyílt végű és eldöntendő kérdések segítségével, melyek sorrendje kötött, tartalmi irányultságuk pedig szituáció-függő és szakmailag behatárolt
Tónus (hangnem) (modor)	optimális esetben közvetlen, hivatalos-félhivatalos, nem túl intim, de nem is rideg vagy tudományos
Nyelv (csatornák jellemzése, a kód jellemzése)	szóbeli, információ elicitálása és megértése konvenciónak megfelelő, idiomatikus nyelvhasználat
Normák az interakció normái, az interpretáció normái	aszimmetrikus viszony, az orvos dominál, a beteg kérdései legfeljebb az értelmezésre vagy pontosításra szolgálnak (de rendszerint erre sincs szükség); udvarias, a beteg „arcát" állandóan figyelembe vevő stílus, célratörő, pontos fogalmazás; metaforák vagy egyéb, nem teljesen világos nyelvi elemek kerülése, a megértést nyugtázó, állandó visszajelzés; pontosítás bármikor kérhető
Műfajok:a kommunikáció kategóriái	betegkikérdezés - anamnézis felvétele a felsorolt konvenciók szerint

2.sz. táblázat: Az angol nyelvű általános anamnézis-felvétel mint szaknyelvi célszituáció (A baloldali oszlopban felsorolt értékelési szempontok Douglas 2000 után)

A szituáció leírása (2.sz. táblázat) lehetővé teszi, hogy a szaknyelvi képesség mérendő, illetve mérhető komponensei közül kiválasszuk azokat, amelyek a vizsgafeladatok alapjául szolgálhatnak, itt azonban megmutatkoznak az etnográfiai leírás korlátai. Ilyen leírások a külső szemlélő szempontjait figyelembe véve készülnek, és az adott nyelvhasználati szituáció lexikoncikkszerű, objektív leírását tűzik ki célul. Nem is lehet ez másként, hiszen akik ilyen leírásokat készítenek, azok a szakma szempontjából meghatározó elemeket nem-szakmabeliként nem ismerhetik. Ezért szakmai nyelvvizsgák feladatainak írása során elengedhetetlen a szakma művelőinek bevonása. Erre először a célszituációban valami módon rögzítendő nyelvi anyag kiválasztásakor vagyis a primér adatok összegyűjtésekor van szükség. Ezt követi az ún. másodlagos (szekunder) adatok összegyűjtése, amelynek Douglas és Selinker (1994; idézi Douglas 2000: 96-100) két módját említi: a rögzített célnyelvi szituáció résztvevőinek kikérdezése és az anyaggal megismerkedő szakemberek kommentárjai. Kívánatos, hogy ez utóbbi csoportban a megcélzott szakma képviselőin kívül legyenek a műfajelemzéshez, tesztfejlesztéshez is értő alkalmazott nyelvészek is.

Selinker (1979) kilenc olyan területet sorol fel (3.sz. táblázat), amelyeken kívánatos a szakmabéliek segítségének igénybe vétele. (A célnyelvet anyanyelvként használó vagy a megcélzott nyelvhasználatot kiválóan ismerő szakemberek bevonásáról van szó.)

szakterminológia (mi a jelentésük, hogyan szokás őket használni)
a szakmai értelemben használt általános nyelvi szókincs (ismert szó, mégsem érthető)
a nyelvhasználók által tett állítások erőssége (pl. mennyire szakmai szenzáció az állítás)
a kontextuális parafrázisok (utalás vagy más fogalom)
apró nyelvtani különbségek értelmezése (néha fogalmi eltéréseket is okozhatnak)
a modális szavak értelmezése (a beszélő elkötelezettségének mértéke)
a retorikai szerkezet (hogyan szokás felépíteni a megnyilvánulást – műfaji sajátosságok)
a interpunkció (bizonyos központozás jelentéssel bír)
a kötőszavak (pl. mennyire helyettesíthetik egymást a nyelvileg szinonim kötőszavak)

3. sz. táblázat Szakemberek értelmezését igénylő nyelvi jelenségek (Selinker 1979 után szabadon)

A táblázat adatai egyúttal szakmai érvként szolgálhatnak a szaknyelv tanulásának és vizsgáztatásának szükségessége mellett. Nem lehetséges tehát egy idegen nyelvet megtanulni majd azonnal hatékonyan alkalmazni a szakmai feladatok megoldására. Tételes ismeretek megszerzésének hiányában a tapasztalati úton szerzett szaknyelvi ismeretek és készségek összegyűjtése illetve kifejlesztése időben akár évtizedekre is elhúzódhat, pontossága és hatékonysága pedig esetleges. A szaknyelvhasználat körvonalazott, konzultációt igénylő területeinek meghatározása egyben arra is utal, hogy a szaknyelvet még az anyanyelvi nyelvhasználóknak is tanulniuk kell.

Az értékelő mátrix segítségével (2.sz. táblázat) kiválasztjuk a szaknyelvi képesség azon komponenseit (1.sz. táblázat), amelyeket mérni kívánunk. A beszédértési feladatok szempontjából elsősorban a páciens által nagyrészt kérdésekre adott válaszok formájában közölt információ megértésére, míg a beszédkészség mérésekor az orvos szerepében feltett kérdések és maga a kérdezés technikája, illetve a kommunikáció fenntartását célzó nyelvhasználatra helyeződik a hangsúly. Terjedelmi okok miatt itt csak az utóbbi vázlatos

bemutatására van lehetőség, azon belül is 4 területre szűkítjük a vizsgálatot: a családi és társadalmi anamnézisre, a korábbi betegségek történetére, valamint a jelen panaszokra.

Maga az anamnézis szakmai fogalom, egy olyan műfaj, amelynek mind szakmai, mind nyelvi követelményei szaktudást igényelnek (vö. Douglas 2000 fentebb). E tanulmányban kizárólag a nyelvi vonatkozásokkal foglalkozunk, a szükséges szaktudás minimumát eleve ismertnek tekintjük, ámire alapot ad az a tény, hogy az orvostanhallgatók ennek alapjaival már tanulmányaik elején megismerkednek.

A angol nyelvű anamnézis-felvétel hatékonysága az elfogadott alapelvek szerint függ az 1. sz. táblázatban felsorolt minden készség-komponenstől. Közülük azonban, a korábban említett korlátok miatt, csupán néhány mérhető illetve mérendő. Az alábbi, 4. sz. táblázat ezeket tartalmazza rövid értelmezéssel, illetve egy-egy mintafeladat bemutatásával a „Korábbi betegségek" története témakörben.

mérendő készség elnevezése	értelmezése
NYELVTANI ISMERETEK - szóismeret	gyermekbetegségek tudományos vs. köznyelvi neve, hétköznapi vs. eufemisztikus megnevezése néhány gyakori betegségek neve oltások neve a kórházi felvétellel kapcsolatos kifejezések, operációk elnevezése
- alaktani és mondattani ismeretek	eldöntendő, kiegészítendő kérdések egyenes közvetett kérdések beágyazott kérdések szerkesztése cselekvő és szenvedő szerkezetek
- fonológiai ismeretek	kérdőintonáció alaptípusai néhány alapvető különbség a/ amerikai és brit angol kiejtés és hanglejtés között
SZÖVEGISMERET - retorikai vagy párbeszéd ismeretek	a kérdésekre adott válaszok nyugtázása technikáinak ismerete a párbeszéd fenntartására szolgáló nyelvi eszközök, ismeretek
SZOCIOLINGVISZTIKAI ISMERETEK - dialektusok, nyelvi variációk	brit és amerikai angol betegkikérdezés
- nyelvi regiszterek ismerete	betegekkel történő kommunikáció nyelvi konvenciói
- idiomatikus kifejezések ismerete	szokásos kérdések műveltető szerkezetek rendhagyó használata
- kulturális utalások ismerete	néhány alapvető, egészségügyhöz kötődő reália ismerete

4. sz. táblázat A PROFEX angol középfokú szóbeli orvosi szaknyelvi vizsga beszédkészség-mérési feladataiban (anamnézis-felvétel) mérendő nyelvi részkészségek

A szaknyelvi vizsga feladatainak tervezésekor tehát a szakmai kritériumok azonosítása, illetve figyelembevétele elengedhetetlen, amennyiben a vizsga kritérium-orientált jellegét biztosítani kívánjuk. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a vizsga szakmai ismeretek mérésére irányulna, hiszen – amint a fenti táblázatból is kiderül – a vizsgafeladatok által mérendő nyelvi készségek ugyanazon nyelv különleges célból történő használatának részét képezik, nem pedig valamiféle misztikus és meghatározhatatlan „szaknyelv" egyedüli jellemzői.

Irodalom

Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press

Hymes, D. (1974): *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Maher, J. (1986): The development of English as an International Language of Medicine. *Applied Linguistics*, Vol. 7, No. 2.

Selinker, L. (1979): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.

Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press

TOMPOS ANIKÓ
Széchenyi István Főiskola, Győr

Short reports across disciplines

Introduction

Recent years have seen an increased interest in the notion of genre within the area of applied (educational) linguistics. Behind this approach, in the case of teaching professional and academic communication in a foreign language, is the realisation that "ESP exists in genres" (Rébék-Nagy 2000). Present-day ESP-related genre analytic studies seem to concentrate on the distinctive features which academic and professional genres across different disciplines display. However, situations where ESP practitioners have to deal with mixed classes may justify a common core approach to the teaching of genres and so do comprehensive ESP examinations where the aim is to reliably test the linguistic abilities and subject-specific conceptual background knowledge of candidates with different areas of specialisation.

Purpose

The purpose of the study reported in this paper has been to produce the macro-level prototype of short technical reports (in terms of layout, communicative purpose and generic structure) which professionals working in the fields of agriculture, business and economics, law, medicine and technology produce, and to compare variations in layout, formality level, audience and types (sub-genres). In addition, overlapping content areas within the five specialist areas were looked for, which, together with the common core macro-level prototype, are assumed to allow for the teaching and testing of would-be professionals' report-writing skills in a realistic framework.

Data and methods

Two broad research tools have been selected for the two main objectives of the study: genre analysis in the ESP move tradition (for a comprehensive account of the origins, concepts and directions of ESP research see, for example, Swales 1990 and Bhatia 1993) in order to reduce short reports to a prototype and identify common core topics, and interviews with subject specialist informants (SSIs) in order to validate the prototypical short report as well as the assumed overlapping content areas.

Due to availability problems (company secrecy), the analysis relied on published materials. The prototypical short report has been developed through the analysis of over sixty reports, presented in two instructional volumes (Alred et al. 2000, Blicq 1990). The rationale for opting for these collections is twofold: firstly, they present examples

of reports from a wide range of disciplines, and secondly, the authors have obtained their examples from authentic sources.

The prototypical short report in terms of formal features, communicative purposes and rhetorical moves, as well as possible audience and topics, was then validated through interviews with an SSI from each field of specialisation discussed. The SSIs have been selected on the basis of considerations related to theoretical and practical knowledge in terms of professional area and language use (for an overview of important characteristics of specialist informants see Selinker 1979) and practical experience in the field of language learning and subject teaching: each SSI is a qualified practising member of the broad discourse community in question and speaks English at least at intermediate level. Furthermore, the practitioners from the fields of agriculture, business, and technology write their reports in English and the business, health and law professionals also work as subject teachers in the tertiary sector.

Findings

The analysis of short reports and the interviews make it possible to sum up the findings in an imaginary construct of a prototypical short report and to outline common core content areas for report writing.

The prototypical short report

The layout of a prototypical short report is usually very similar to the layout of a memo. With the analysed sample reports it was only the subject line and the paragraph division that seemed to be compulsory features. Some short reports, especially those written to somebody outside the organisation, took the letter format. The SSIs pointed out that headings are used when the report deals with different issues. Interestingly, they preferred a more standardised layout with the names of the sender, the addressee and the date. Moreover, the legal SSI rejected the idea of letter reports, considering them a letter.

Both the analysis and the interviews confirm that short reports are in the majority of cases written with the communicative purpose of presenting facts or data, or analysing data and drawing conclusions and/or making recommendations. Both informational and analytical reports vary widely in content, and many of them possess a name, which professionals use to distinguish the sub-genre in question from other sub-genres within the report genre (e.g. progress or activity reports, trip reports, test reports, incident or trouble reports, inspection reports, feasibility, investigation, and evaluation reports).

The analysis indicated that the generic structure of short reports usually comprises three broad moves, which can be labelled *Introduction*, *Description* and *Conclusion*, either in the above order or in a direct arrangement, where conclusions are given first. Moreover, in the case of routine reports, the *Introduction* and *Conclusion* can be omitted. Three SSIs confirmed that there are routine reports with no *Introduction* or *Conclusion*, for example, trip reports, stock reports, clinical studies and progress reports. However, the legal and business practitioners stated that in their view there should be some kind of introduction and they always write at least one introductory

sentence. Each SSI accepted that there are reports written in the direct order but said that they themselves do not employ it. Instead, they prefer the inclusion of a result statement in the *Introduction*.

The analysis demonstrated that the purpose of the *Introduction* is to present background information necessary for the understanding of the rest of the report, and may comprise optional steps which can be labelled *authorisation, background, constraints, definition of the problem, plan of presentation, purpose, result statement, scope,* etc. The move arbitrarily labelled *Description* in the present study may contain the description of facts, events, procedures or methods as well as the analysis in the case of analytical reports. Thus the optional steps can be called *analysis, evaluation, events, method(s) plans for action, problems, reference to attached material; reference to statutes/standards, results,* etc. In the *Conclusion* the writer can summarise the data, draw conclusions, give evidence and make recommendations, therefore its optional steps can be called *conclusions, justification, recommendations, summary,* etc. The SSIs did not reject any of the optional steps on the basis that they are unlikely to occur in any short report written in their specialist area. However, they pointed out that the identified steps are optional in the additional sense that a great number of them, for example *justification, methods, critical factors, statutes, results,* etc. may occur in more than one move.

The practitioners were asked to consider the factors that control the productive processes, format and content of short reports. Each SSI gave top priority to institutional expectations. The SSIs working in the fields of agriculture, law and technology said that the second most important factor is generic conventions, and individual considerations count the least, whereas the business and health professional put the latter factors in a reverse order.

Common core content areas for report writing

The following bullet list contains topics dealt with in the reports scanned for content in the two collections of technical writing. These topics were assumed to be common to some or all of the disciplines discussed, with the first group applying to informational, and the second to analytical reports:

- progress in an assigned task
- the state of affairs in a specific problem
- a conference (to be) attended
- a course (to be) attended
- summary of how other organisations deal with a specific problem
- travel expenses
- information about a change in the state of affairs or a procedure
- conclusions of an inspection/visit made at an institution/company of similar profile
- description of a test of equipment or methods
- description of an accident, equipment failure or health emergency
- justification of expenditure (e.g. the purchase of some equipment)

- justification of a change in procedure
- analysis of costs
- request for authorisation for some project or course of action
- request for funds for some project or course of action
- comparison of two or more entities (e.g. brands) in order to justify a decision
- description of trends in order to forecast future state, performance, or long-term effect
- evaluation of the performance of some equipment
- evaluation of the performance of subordinates
- suggestions for improvement in procedures or colleague's performance
- suggestions for cuts in expenditure
- description of an incident and investigation of causes

The interviewees pointed out that the borderline between informative and analytical reports is not so straightforward. For example, the report writer may describe products or alternatives in order to assist decisions made by others, or may compare and contrast their characteristic features and recommend one of them. In the first case, it is only an informational report, whereas the latter approach necessitates an analytical report. Similarly, an incident report may only describe what has happened or may undertake the investigation of possible causes. Thus, some of the topics may be relevant for both kinds of reports.

They were also asked to state which topic they see as relevant, perhaps relevant or irrelevant for a short report written in their professional area and think of discipline-specific content for the topics seen as relevant. The business SSI accepted all the topics, the agricultural and technological SSI most of them, whereas the legal and medical SSI considered more than half of the topics as perhaps or not relevant, mainly on the basis that the tasks associated with the report fall out of the scope of the responsibilities of law and health professionals or that the resulting piece of communication will not be a report, rather a memo, a letter or a proposal. All the SSIs saw the following nine content areas as relevant or perhaps relevant for short reports in their specialist area: *description of progress in a task, description of state, request for funds to carry out a task or project, description of a conference/course (to be) attended, description of costs, description of the experience gained from visiting another organisation/institution, comparison of two or more entities to assist decision, comparison of decision alternatives, description/evaluation of subordinates' work.*

Discussion and evaluation with regard to ESP genre research

The findings concerning the layout, broad communicative purposes and generic staging of short reports have confirmed Swales's (1990) idea of actual instances of genres displaying different degrees of prototypicality. Short reports vary widely in content and in addition to the two broad communicative purposes of information and analysis, the communicative functions of their moves range from description and information through analysis and justification to persuasion.

The interviewees offered information to support the idea of a layout more standardised than the actual instances of short reports which were analysed prior to the interview. It demonstrates that they are familiar with a prototype report, which, mainly due to organisational or institutional constraints or conventions, may take a specific format and comprise standardised steps. For example, the law practitioner pointed out that when she writes a report to request funds for organising a conference, first she briefly talks about the planned event, then details the costs, refers to attached invitation cards and programme, and writes: "I allow for the above costs to be paid" so that the addressee can sign it. The reason she gave for choosing this format was, "That's the way we write them".

Three practitioners, those working in the fields of business, law and technology, questioned the existence of reports written to outside institutions or organisations, although common sense considerations would suggest that they do write reports to clients or authorities. One reason may be that reports written to authorities or other organisations cannot be considered short reports (e.g. annual reports) but this still does not explain why they do not write reports to, for example, clients. The true explanation probably lies in the law SSI's answer, namely that reports written to clients in a letter format are considered *letters*.

The interviews have also thrown light on other generic conflicts. For example, the law professional pointed out that in her institution, 'short reports', which were discussed at the interview, are mostly called memoranda. Further, the reason why the engineering SSI considered *request for authorisation to carry out a task or a project* as an irrelevant topic for a short report, is that he thought the resulting piece of text would not be a report but rather a *proposal* or an *application*.

Proposals and applications are usually seen as distinct genres, which are again distinct from reports both in academic (e.g. Bhatia 1993) and instructional literature (e.g. Blicq 1990, Northey 1993) but little research has been done in order to demonstrate whether or why they represent independent genres. The interviewees' views suggest that shared broad communicative purposes are not sufficient to distinguish a genre from other genres and that it is the name attached to different pieces of texts that mostly guides practitioners' classification as to what genre they belong to. For example, they see trip reports as reports even if they are written in a memo format. Yet, when there is no name attached to a sub-genre, they categorise it on the basis of its layout, considering e.g. discourses written in a letter format a letter. The SSIs' acceptance or rejection of the relevance of topics in short reports written in their specialist area may be the result of cross-cultural differences in the English and Hungarian use of (sub-)genre names. Thus further research is needed to release these conflicts in line with Bhatia's (1993: 40) view, namely that "genre analysis is pattern seeking rather than pattern imposing".

Conclusions with regard to ESP teaching and testing

The analysis of published short reports and the interviews demonstrate that the genre of short reports is less standardised than other pieces of professional or academic discourse (e.g. annual reports or research articles). On the other hand, the interviewees

seem to have a prototypical construct of short reports in their minds and be aware of generic conventions in terms of layout and structure.

This justifies the teaching and testing of a more standardised prototype in an ESP context for prospective professionals since prototypes are assumed to provide pre-experience practitioners with a sound basis which allows for modifications in accordance with organisational/institutional expectations. It is an important lesson learnt from the investigation that developers of ESP examinations, if they want to see uniform candidate performance in terms of layout and structuring, should define in the public test specifications what *they* consider as typical of the given genre in this respect.

The demonstrated significant overlap in the sub-genres and the topics associated with short reports across the examined disciplines enables ESP teachers to deal with mixed classes and also test developers to design generic short report writing items on the basis of which subject-specific items can be developed.

At the same time, ESP students need to be made aware of the types of variation genres are subject to, as well as the influence these variations exert on the resulting piece of professional or academic discourse. Also, they need to be made to realise that genres change over time according to the changes in the dynamic discourse community. Since genres cannot be seen as clearly delineated constructs susceptible to rule-governed description, instead of the product approach taken by textbooks, a process approach is needed.

It follows that rather than presenting neat examples of spoken and written genres to be followed, ESP practitioners should familiarise students with spoken and written texts and discuss with them how they are similar in terms of communicative purpose, structuring and linguistic form and show how these texts are distinct from other texts: how genres and sub-genres differ one from another and within each other. As a result of this process approach ESP students will be competent in a whole range of genres, and, more importantly, will obtain the skills to adapt to and acquire a wide range of new genres, which is a challenge practitioners face in today's working world.

Irodalom

Alred, G. J., C. T. Brusaw & W. E. Oliu (2000): *Handbook of Technical Writing*. New York: Bedford/St Martin's

Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman

Blicq, R. S. (1990) *Guidelines for Report Writing*. (2nd ed.) Scarborough, Ontario: Prentice Hall Canada

Northey, M. (1993): *Impact. A Guide to Business Communication*. (3rd ed.) Scarborough, Ontario: Prentice Hall Canada

Rébék-Nagy, G. (1999) *Modulation of Authors' Claims in Medical Research Articles*. Unpublished PhD thesis. Pécs: JPTE

Selinker, L. (1979): On the use of informants in discourse analysis and "language for specialized purposes". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 17(3): 189-215.

Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

WARTA VILMOS
Pécsi Tudományegyetem

Hedging and Modality in Medical Case Report Discussions

Introduction

Today, medical researchers must develop fairly good language skills in the lingua franca of 20th-century science, which is undoubtedly the English language, or to be more specific "English for Medical Purposes". Researchers are obliged to publish articles in internationally recognised papers, "publish or perish as the discourse community demands", so they should acquire the etiquette of certain written medical genres if they would like to be successful and recognised.

A few years ago I began a research on the written genre of medical case report articles. I concentrated on the embedded-genre of case reports (Warta 1997) and later, in some aspects, I compared it with the embedded-genre of discussions (Warta 2000). In my earlier articles I indicated how the research might be continued. In the present paper I would like to investigate the embedded genre of discussions with special focus on hedging and modality.

Firstly I would like to give a short account of the concepts which appear in the paper later on. I use the concept of discourse community as defined by Swales:

1. A discourse community has a broadly agreed set of common public goals.
2. A discourse community has mechanism of intercommunication among its members.
3. A discourse community uses participatory mechanisms primarily to provide information and feedback.
4. A discourse community utilises and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims.
5. In addition to owning genres, a discourse community has some specific lexis.
6. A discourse community has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discoursal expertise. (Swales, 1990)

Due to the fact that different discourse communities reflect a functional variation of language the notion of register emerges:

The field of discourse, which is expressed through the experimental function in semantics, refers to what is happening to the nature of the social action that is taking place: what it is that the participants are engaged in and in which the language figures as some essential component.

The tenor of discourse, which is expressed through the interpersonal function in semantics, refers to who is taking part, the nature of participants, their status and roles. The primary distinction which can be made is 'colloquial' versus 'formal'.

The mode of discourse, which is expressed through the textual function in semantics, refers to what part the language is taking, what it is that the participants are expecting the

language to do for them in the situation. The primary distinction that can be made is 'spoken' versus 'written'. More delicate categories include 'newspapers', 'advertising', 'sports commentary' etc. (Halliday and Hassan 1976, 1989)

It is very important to see the distinction between the concepts of register and genre. By genre I understand the Swalesian concept:

1. Genre is a class of communicative events.
2. The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes.
3. Examplars or instances of genres vary in their prototypicality.
4. The rationale behind a genre establishes constraints on allowable contributions in terms of their content, positioning and form.
5. A discourse community's nomenclature for genres is an important source of insight. (Swales 1990)

Unlike registers, genres can only be realised in completed texts or texts that can be projected as complete. Genres specify conditions for beginning, continuing and ending a text.

Because the abstract, introduction, case report and discussion sections which compose the actual case report have different communicational purposes, they can be regarded as different genres on the basis of Bhatia's research on the IMRAD structure of research papers (Bhatia 1993). That is why I found it useful to introduce the concept of macro-genre and embedded-genre:

Macro-genre is a genre composed of other genres: e.g. medical journal articles.

Embedded-genre is any genre within the macro-genre: e.g. abstracts of medical journal articles (Warta 1997).

Because the present focus is on hedging and modality we cannot leave out one of the most outstanding representatives of the interpersonal theory, Salager-Mayer. The author defines hedging as a three-dimensional concept:

1. that of purposive fuzziness and vagueness (threat-diminishing strategy);
2. that which reflects the authors' modesty for their achievements and avoidance of personal involvement; and
3. that related to the impossibility or unwillingness of reaching absolute accuracy and quantifying all the phenomena under observation. (Salager-Mayer 1994: 153)

In accordance with this three-dimensional definition five functional-semantic classes of hedges are identified: (1) shields, i.e. modal verbs and auxiliaries expressing possibility, adverbs of probability and their derivative adjectives, epistemic verbs, i.e. verbs which refer to the probability of a proposition being true, e.g. *seem, appear, probably, likely, suggest, speculate*; (2) approximators, i.e. adaptors and rounders of quantity, degree, frequency and time, e.g. *approximately, roughly, somewhat, quite, often, occasionally*; (3) author's personal remarks concerning involvement or doubt, e.g. *I believe, to our knowledge, it is our view that ...*; (4) emotionally charged intensifiers, e.g. *extremely difficult, of particular importance, unexpectedly, surprisingly*; and (5)

compound hedges i.e. strings of hedges, e.g. *It may suggest that ...*, *It would seem likely that ...*, *It would seem somewhat unlikely that ...* .

Salager-Mayer agrees with Swales, who regards hedges as rhetorical devices of self-defence and diplomacy within the discourse community (Swales 1990) but also points out that hedging should be regarded as a resource to express scientific uncertainty, scepticism and doubt (Salager-Mayer 1994).

Method

I searched the internet to collect materials for the analysis. On the web site: *http://wwwinfo.ncc.gojp/jjco/Volume_30* I found several issues of the Japanese Journal of Oncology, which is composed of case report articles to a great extent. I wanted to find medical case reports which contained a discussion section of relatively equal length and similarity of topic. Finally I chose four articles which met the criteria (Appendix 1-4). Each article contains a discussion section of about 450 words and is about oncology. In the present analysis I investigated only the discussion sections.

On the basis of my previous work on the embedded-genre of case reports I could conclude that modality and hedging are almost absolutely absent from the actual case report section. My hypothesis was that the case would be quite different with the embedded-genre of discussion. So initially I tried to find all the instances of modal auxiliaries and hedging in the texts. I performed the analysis mechanically because at the time of writing the present paper I did not have appropriate software to help me in my work. Later on I would like to repeat my investigation with a lager number of texts using *the WordSmith Tools Manual version 2.0* (Mike Scott and OUP, 1997). This software, among other useful applications, can create frequency lists, concordance lists, and dispersion plots, which would make an analysis of this kind quicker and more precise.

After counting all the instances of modal auxiliaries and hedging I made some conclusions and compared the result with that of the investigation of embedded-case reports.

Result

The result of the investigation on the occurrence of modal auxiliaries in the embedded discussions met my previous hypothesis. The result is shown in table 1.

Table 1.
Modal Auxiliaries in Text 1.

Modal Auxiliary	Frequency	Predicate/Frequency Ratio (approx.)
can	5	160/5 = 32
may	8	160/8 = 20
should	4	160/4 = 40
might	3	160/3 = 53.3
could	3	160/3 = 53.3
Total	23	160/23 = 7

We can conclude that modal auxiliaries appeared in a significant number in the four examined texts. This is especially true if we compare this number with the frequency of modal auxiliaries in the embedded-genre of case reports where no instances of them can usually be found.

The modal auxiliaries, *can, may, might and could*, expressed possibility and probability in each case; *should* expressed the authors' personal remark, a piece of advice. It is interesting to note that on average 5.5 modal auxiliaries appeared in each individual text (6 in text 1, 6 in text 2, 7 in text 3 and 3 in text 4).

Modal auxiliaries can withhold the author's full commitment to statements, and also can serve as devices for interpersonal negative politeness. In my view these are the main reasons for the high number of modal auxiliaries in the embedded-genre of discussions.

It is also worth pointing out that the modal auxiliaries used in the four examined texts fall into the first functional-semantic class of hedges, all of them belonging to the class of shields. This suggests that hedges play a dominant role in the embedded-genre of discussions.

Now let us turn to the issue of hedges (table 2).

Table 2.
Hedges

Classes	Frequency	Token/Frequency Ratio
1. shields	38	2280/38 = 60
2. approximators	19	2280/19 = 120
3. personal remarks	9	2280/9 = 253
4. intensifiers	8	2280/8 = 285
5. compound hedges	1	2280/1 = 2280
Total	75	2280/75 = 30.4

Firstly it is important to note that by classes, in Table 2, I mean those which were discussed at the end of the introduction section.

On analysing the texts it was remarkable to see that each class represented itself with approximately the same degree of frequency. The class *shields* was demonstrated by 8 members on average (8 in text 1, 9 in text 2, 8 in text 3 and 13 in text 4); *approximators* by 5 members on average (7 in text 1, 5 in text 2, 2 in text 3 and 5 in text 4); *class 3*

(authors' personal remarks concerning involvement or doubt) by 2 members members on average (1 in text 1, 1 in text 2, 5 in text 3 and 2 in text 4); and *emotionally charged intensifiers* by 2 members on average (1 in text 1, 1 in text 2, 3 in text 3 and 4 in text 4). Only one compound hedge was used in text 2 so this class does not seem significant in the embedded-genre of discussions.

Discussion

I would like to conclude with two fairly interesting points. Firstly, there is a wide range of language devices which can introduce modal meaning at the lexical, syntactic and pragmatic levels. The 30.4 token/hedges ratio is extremely high. The reason for this may derive from the communicational purpose of authors, to express their attitude towards the propositional content of their statements and towards those made by other members of the discourse community. The authors suggest a varying degree of confidence and/or show deference to the discourse community.

Secondly, EMP teachers, among other phenomena of the embedded-genre of discussions, should call their students' attention to the application and meaning of modal auxiliaries and each functional-semantic class of hedges. Moreover, attention should be brought to the token/frequency ratio in order to display its constant number in the examined texts.

References

Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings.* Longman.

Halliday, M. A. K. & Hassan (1976): *Cohesion in English.* Longman

Halliday, M. A. K. & Hassan (1989): *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective.* Oxford: OUP.

Salager-Mayer, F. (1994): Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *ESP Journal. Vol. 13 No 2 pp. 149-169.*

Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge: CUP.

Warta V. (1997): *Embedded Case Reports: A Genre-Analysis Issue in Teaching English for Medical Purposes.* MSC Dissertation at Aston University, Birmingham

ZANK ILDIKÓ
Pécsi Tudományegyetem

Adaptation of a Research Article to a Different Discourse: a Comparative Analysis of Two Texts

1. Introduction

The problem addressed in this paper emerged from my ESP and EAP teaching practice. I have always been convinced that university ESP/EAP instruction should be linked with students' subject specific studies in a way that facilitates students *to engage in professional communication* in their own subject areas. In other words, teaching ESP means the preparation of an individual for membership in a *given role in a discourse community*. We must begin by studying discourse communities and understanding their rules, *considering their oral and written products (genres) as social acts* that take place only within a specific context and for specific audience.

2. Background

In this paper I will examine two texts which could be used as teaching material in an ESP course for Hungarian undergraduate sociology students. One of the texts, which I had actually used in a course, appeared in an American course book for university students. It was presented as a reading exercise in the "Students' Guide with Readings to Accompany Schaeffer: SOCIOLOGY" (McGraw-Hill, 1989) in Chapter Two: Methods of Sociological Research (pp 27-29). The first text is "Emotionally Measured through Cultural Artifacts: The Expression of Love in Birthday Cards", an excerpt from the original article of Linda Mooney and Sarah Brabant: „Birthday Cards, Love and Communication," in: Sociological Research, 72 (2), pp 106-109, 1988. The second text, written by the same authors appeared in the Electronic Journal of Sociology (1998), a referred international journal "Off the Rack: Store Bought Emotions and the Presentation of Self" is a research article based on the very same research data as the first text. The two texts are compared on the basis that they were produced by the **same authors**, about the **same research** but for a **different purpose** and **different audience**.

After defining similarities and differences in field, tenor and mode I will try to identify linguistic differences which indicate a shift in purpose and members of the discourse in which the texts appeared.

3. Analysis of the texts in terms of field, mode and tenor

The first phase of the analysis aims to define the register of the texts. Halliday et al subdivide *register* into three parts – *field, mode and tenor* – which are the *situational aspects of language use*, the features of the context of situation (not in themselves linguistic realizations.)

Field is determined by what we are talking about, the area of operation of the language activity. **Mode** is the 'medium' or 'channel', and the primary distinction is *written* or *spoken*, although there are more delicate categories of mode which actually refer to *genres*. **Tenor** (or style) refers to the relations among the participants. The primary distinction is 'colloquial' vs 'polite'.

The first text considered is the original research article from the Electronic Journal of Sociology which I will call *'journal text'*, **(JT)** for short. *Field*: research in sociology (of emotions) based on content analysis. *Mode*: written to be read critically, focusing on *argumentation*; subcategory: research article. *Tenor*: formal, addressed to experts in the field on an equal-to-equal basis.

The second text examined is the one that appeared in the university textbook, which I will call 'book text', **(BT)** for short. *Field*: research in sociology (of emotions) based on content analysis. *Mode*: written to be read focusing on the *presentation;* subcategory: pseudo-research article, functioning as a 'reading exercise'. *Tenor*: semi-formal, addressed to students of the field, didactive.

Since BT appeared in a discourse where the relationship between participants is unequal (students – experts) the communicative purpose of the text shifted from the 'presentation' of claims, research and arguments to the 'demonstration' of how this is done properly. BT aims to help students understand the rules of the 'research community'.

4. Organization of the texts

An accepted overall organization of the research paper is Introduction – Method – Results – Discussion, which all have their own rhetoric function and typical textual features. The following comparison of the two texts reveals which sections were maintained and to what extent in the altered (BT) version.

JT (Journal text)	BT (Book text)
I. ABSTRACT	no abstract
II. Introduction	a short introductory passage
1. Greeting Cards	but no heading
III. DEFERENCE AND DEMEANOR	
IV. METHODOLOGY	METHODOLOGY
1. Measurement of the Independent Variables	
2. Measurement of the Dependent Variables	
V. RESULTS	FINDINGS
1. Deference	1. Frequency
2. Demeanor	
VI. Discussion	DISCUSSION AND CONCLUSION
VII. REFERENCES	REFERENCES

The most striking difference in structure is the complete elimination of the abstract and the reduction of 'Introduction' to a short passage in BT. Looking at the functions of these sections might explain the decision of the authors to make these major changes.

The **research article abstracts** in a journal play a special role in the discourse community, for they permit *members to quickly assess the relevance of a given article.*

For students in the field this function of the abstract is not relevant at this stage. They are reading in order to understand the content, the procedures of research and the forms and ways of presenting them.

The **Introduction** section is of central importance in the research article as it establishes the significance of the research field, indicates the relevance of the present research within that field and creates a space (niche) within which the present work can be located. The author is actually asking members of the discourse community to *accept that the present research is part of a significant research area*. Typical examples of the linguistic exponents of such *'centrality claims'* (Swales 1990) can be found in the Introduction of JT:

Despite only recent attention ... Simmel's and Durkheim's writings solidly place the study of emotional life within the sociological arena

Social constructions of emotions... is methodologically difficult to investigate

... one such innovative method is an examination of greeting cards

The quasi-introduction of BT is clearly not aimed at members of the discourse community. The following examples cannot be regarded as 'centrality claims', as they are only examples of the same type of research:

Several investigators have used greeting cards as a research tool.

More recently, researchers have used greeting cards as cultural artifacts to study a variety of social phenomena.

The present study uses greetings cards to determine four aspects of one particular emotion love.

The authors of BT do not establish a 'niche', claiming that the present research will occupy the niche; they simply seem to join the work of previous researchers. While in BT 'the present study' is only additional to all previous studies, in JT syntactic markers make it clear that 'the present study' opens up a research space:

While greeting cards have been used to investigate a number of emotions..., the present study examines not only the sentiments conveyed, 'but the nature of the relationship between card sender and receiver.

Another important aspect of introduction is that the author needs to provide specifications of *previous findings*, an attribution to the *researchers who published those* results and a stance towards the findings themselves. This is usually done in forms of integral and non-integral citations. (Swales 1990)

In the introductory part of BT we find 8 integral citations followed by reporting verbs, which are fairly neutral, that is, they do not carry commitment on the part of the author: *use... to study, examined, used... to investigate, employed... to study, investigated.*

Only 3 non-integral citations are presented in the *Introduction* of JT, all of which are 'contrastive' references because they go against the conclusion reached in the sentence itself.

While greeting cards have been used to investigate a number of emotions (cf. Clark's (1989). *the present study...*

The *Introduction* of JT is extended in two subsequent sections. *Greeting Cards* elaborates the argument that greeting cards are „symbolic vehicles of meaning" and thus are a readily available measure of emotional culture. The argumentation is supported by *9 non-integral and 2 integral references*, none of which use reporting verbs. 'Heavy

referencing' is characteristic of the section *Deference and Demeanour*: *10 integral and 5 non-integral citations* are evenly spread throughout the text.

The considerable difference in the types and numbers of references used in the introductions of JT and BT is due to the *different rhetorical purposes* of the texts. BT, as a reading exercise for students, does not address members of the discourse community and so does not strive to show the significance and relevance of 'the present research' within the field.

5. Presentation of Methodology

This is the only section where the altered version (BT) includes whole paragraphs from the 'original' research article (JT). This is easy to explain in the light of the fact that BT appeared in the second chapter of the coursebook *Methods of Sociological Research*. Key ***technical terms*** are used in the altered version: *'culturally heterogeneous population', 'representative sample', 'standard metropolitan statistical area', 'socioeconomic level', 'randomly selected', 'in proportion to the available inventory', 'coded twice for reliability', 'variables', etc.* These terms are all used in their original context, in the very same sentences. The first three paragraphs of the *Methodology* section of BT are exactly the same as the 2-5 paragraphs of Methodology section in JT, except for minor modifications, such as listing less examples, fewer numbers and technical details.

There could be two reasons for the authors' decision to keep to the original text. On the one hand it demonstrates the procedure of the research as well as the vocabulary which describes it. On the other hand, technical terms are used consistently in this particular field of discourse and it is of primary importance for students to acquire them.

The second part of the Methodology section of BT is a recounting of four categories of *variables* which were measured in the research. Within each category various aspects are listed; however, there are no references or numbers. The same section of JT includes a table, two subsections (Measurement of the Independent Variables, Measurement of the Dependent Variables), references (12 instances), numbers and examples.

The authors' decision to reduce the complexity of the methodology section is motivated by the different audience. The Method section demonstrates the application of adequate methodology to the discourse community and the description largely depends on how protocolized these research methodologies are. It also includes a statement of rationale or discussion of the choices made, as can be seen in the above example.

I have looked at the similarities in the use of technical terms in both Methodology sections, and especially in the first part of these sections. Now I will briefly examine another aspect of vocabulary: *nontechnical terms*.

Research into the role of nontechnical vocabulary in technical texts found that nontechnical words created many more difficulties than technical ones.

As writing about methodology includes a description of procedures, I will compare *nontechnical verbs* that appear in the two texts. In both JT and BT the second part of the Methodology section was examined, which discusses the choice of variables.

Verbs in JT		Verbs in BT
analyze	impact	acknowledge
categorize	intend	assess
capitalize	measure	code
classify	operationalize	contain
code	preserve	concern
contain	represent	describe
convey	reinforce	express
confirm	range	include
construct	report	intend
comprise	suggest	provide
display	theorize	present
include	vary	refer
		use

Only four verbs were used in both texts:

1. *code* and *include* – refer to the crucial *activity* of the researchers: the choice and application of methodology (*process* and *categories of variables*) eg. *„codings for love include...* " (BT), *„the six ... categories include...* " (JT)

2. *contain* and *intend* – refer to the *content* of the cards examined in the coding process eg. *„whether the card contained praise* " (BT), *„whether the message contained a reference* " (JT), *„versus cards intended for receivers...* " (JT)

The rest of the verbs in BT make up the core-vocabulary used to *describe aspects of categories of variables*: eg. *„love was expressed from sender to receiver*", *„absence of adjectives to describe the receiver*", *„used without reference to origin*".

Only two verbs refer to the *procedure* itself: *assess* (cards) and *present* (findings).

The nontechnical vocabulary items examined in BT do not take on technical meaning specific to the field, so understanding the description of the categories would impose no difficulty on the nonspecialist reader. Eg.: *„variables referred to various aspects*", *„variables concerned information about the status...* ", *„variables provided information*".

The examined nontechnical vocabulary items (verbs) in JT show much more variety as to their function in the discourse. While in BT most of the verbs had a descriptive function referring to variables and card content, in JT twice as many verbs refer to the **procedure** itself (8 verbs: *analyze, categorize, classify, display, measure, operationalize, preserve, convey*) or to *other* **relevant reserach** or theory (8 verbs: *capitalize, confirm, construct, reinforce, report, theorize, vary, impact*) as to the **description of categories** *or states* (4 verbs: *comprise, represent, range, suggest*).

This difference in the range and variety of nontechnical vocabulary is again a clear indication of the different mode and tenor associated with the research article and its altered version. JT addresses the members of the discourse community of researchers, so there is a greater emphasis on the presentation of methodological procedures and on the explanation of choices made by the researchers.

6. Presentation of the Results

Results or Findings sections usually present *quantitative results*, deal with *statistical measures* and often include *tables*. Results sections may *connect* some of the present

findings with the *previous literature* and some paragraphs might deal with the results in an *evaluative* way.

In JT the results are presented in two subsections (Deference. Demeanor) each of which include a table. Results are mostly presented in forms of statistical measures. such as proportions, mean scores, index scores in an evaluative way. Politeness strategies and hedging are used extensively throughout the text:

„some interesting results are revealed"

„mean index scores indicate"

„there appears to be a fairly consistent link"

„percentage differences ... are suggesting that".

Some of the results are compared with those of other researchers (references) and the closing sentence openly admits some shortcomings in the research.

„the present investigation was unable to uncover any consistent way in which the symmetry ... of a relationship is linked to demeanor."

The Findings section of BT is simply a description of results: the authors are listing quantities. proportions and examples (quoting the words of birthday cards.) As the subtitle indicates. *frequency* of different sentiments expressed is the only aspect of presenting the results.

No tables or other statistical measures are included and the text also lacks evaluative expressions or hedging. However, there are **discourse markers** which indicate the authors' attitude: *„only 146 of the 535 cards"*, *„although over half of the cards..."*. *„as one would expect"*, *„compared with only 4,6%"*.

7. Presentation of Discussion

Discussion and conclusion sections of research articles are cyclic in nature This means that they move from *stating* the results themselves. to *placing* them within the established literature. to *reviewing* their general significance. (Swales 1993)

Stating the results is a quasi-obligatory move. the starting point of the cycle. The line of argumentation is made clear by *syntactic markers of cohesion*. the **conjunctive words**. The two discussion sections compared here are of different length. although the difference is not as significant as expected. The approximate length of the *Discussion* section of JT is about 1000 words. while the *Discussion and Conclusion* section of BT is about 600 words. In the light of the difference in length it is striking that in the *shorter discussion* of the BT *15 conjunctive words* appear. while *in the longer* one there are *only 9*.

In BT they appear as follows: *despite, further, consequently, also, while, similar, first, thus, perhaps, however, although, as a consequence, however, and thus, in this way, not only, but.*

In JT the following appear: *although, further, although, alternatively, further, however, additionally, in addition to, finally.*

Placing the results within the established literature will include *reference to previous research, and exemplifications*. In the discussion section of *JT* there are altogether *23 references* to other researchers while there are *only 5 in BT*.

Plenty of references for purposes of *providing comparison or support* for present research were found in JT:

„this finding supports what Goffman calls"

„this finding is consistent with gift giving research results"

„De Leonardo's argument is strengthened by research results which indicate"

„considerable evidence exists that"

„consistent with De Leonardo's (1987) and Hochschild's (1983) theoretical insights".

However there is only one example in BT: *„the validity of this notion has been questioned."*

The third move in the cycle is the review of the general significance of the remarks, which means that a *claim is made about the generalizability* of some or all the *reported results*. Such statements are usually made impersonal and politeness strategies (hedgings) are used. The following examples were found in JT:

„the results of the present research indicate that"

„analysis suggest that"

„the sentiment recorded in the present investigation ... is likely to be..."

„these changes may alter the expression of..."

„the increase in ... may also reflect that".

Only a few expressions of this type appeared in BT:

„may be the result of two interralated processes"

„is a generally accepted belief"

The lexical differences of the Conclusion sections of JT and BT are clear indications of the authors response to a different audience. In JT the emphasis is placed on stating conclusions with reference to previous research and/or current work of others in the discourse community, as well as making claims (deduction and hypothesis) about the significance of the results while applying politeness strategies appropriate for the discourse community of researchers.

In BT the discussion section seems to redescribe and explain the results and deals with them in a much less evaluative way. The thread of arguments which leads to the conclusions is signalled by a net of conjunctive words, which are used here much more frequently than in JT.

8. Conclusion

Most language teachers would agree that students of ESP courses ought to be exposed to typical genres of the discourse community of their field of study. However, these texts are written for a specific audience and presented within a specific context.

The assumption underlying the approach of this paper is that technical vocabulary is not the main source of difficulties for non-specialist L1 or L2 readers. Construction of specialized texts is governed by conventions of the discourse community (stated or unstated), by the rhetorical focus of the text, by power relations, etc.

The comparative analysis of the research article and its adapted version has been intended to highlight and explain the authors' rhetorical and organizational decisions which are linguistically reflected in the text. I found that the comprehension of such specialized texts required 'discoursal knowledge': awareness of the function of rhetorical devices, appropriate interpretation of nontechnical vocabulary, etc. The comparison of

two texts on the same reserach, by the same authors revealed how the change of purpose and audience within the discourse changed the 'rules' for text construction.

Although the interpretation of the research article was made easier for students, important aspects were lost in the procedure of adaptation: elimination of the abstract, simplification of the Introduction, reduction of the number of references and rhetorical devices (eg. politeness strategies.)

Altered versions of scientific articles seem to be a useful way of introducing students to the field (research in sociology), but focusing more on textual features of both authentic and altered texts can help to see how concrete linguistic forms change as we move from one discourse to another.

References

Carter, R. (1994): *Vocabulary*. Applied Linguistic Perspectives. Routledge

Cohen, A. – Glasman, H. – Rosenbaum-Cohen, P. R. – Ferrara, J. – Fine, J. (1993): Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants. In: Carrell, P.L.– Devine, J. – Eskey, D. E. (eds): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CUP

Hyon, S. (1996): *Genre in Three Traditions*: Implications for ESL

Myers, G. (1996): Narratives of science and nature in popularizing molecular genetics. In: Malcolm Coulthard (ed): *Advances in Written Text Analysis*. Routledge

Nattinger, J. R. – DeCarrio, J. S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. OUP

Swales, M. J. (1990): *Genre Analysis*. CUP

BARICS ERNŐ
Pécsi Tudományegyetem

A rendszerváltozással összefüggő szókincsváltozások

Közismert tény, hogy Közép-Európa, illetve Közép-Kelet-Európa országaiban a 80-as évek végén és a 90-es évek elején bekövetkezett legfontosabb gazdasági, politikai és történelmi változásokat *rendszerváltozás*, illetve *rendszerváltás* elnevezéssel szoktuk emlegetni. Ha ezeket a változásokat szlavisztikai szempontból vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a legmélyrehatóbb tényleges változások éppen a szláv nyelvű országokban mentek végbe, illetve abban a térségben, ahol ezek az országok találhatók. Mindezen változások jelentős mértékű nyelvi, nyelvi státusbeli következményekkel jártak. Természetesen nem változott meg az érintett szláv nyelvek genetikai képlete, többségük szociolingvisztikai jellege azonban igen, ti. a szláv nyelvek többségének pozíciója érzékelhetően, mondhatnánk, alapjaiban megváltozott. Az egykori Szovjetunió, Jugoszlávia és Csehszlovákia egyes tagköztársaságaiban beszélt jó néhány szláv standard nyelv szerepe megváltozott annak következtében, hogy ezek a nyelvek immár az újonnan keletkezett országok hivatalos, állami nyelveivé váltak. Konkrétan ez azt jelenti, hogy a szláv filológiában és egyáltalán a társadalomtudományokban standard nyelvként elismert és számon tartott déli szláv (bolgár, macedón, szerb, horvát, szlovén), nyugati szláv (lengyel, cseh, szlovák, luzsicei szorb), keleti szláv (orosz, ukrán, fehérorosz), vagyis összesen a 12 szláv nyelvből 8-nak a státusa megváltozott, tudniillik ezek most Jugoszlávia, Csehszlovákia és a Szovjetunió szétesésével nemzeti, állami nyelvként funkcionálnak. Ez a nyelvi státusbeli változás egy magyar számára apróságnak tűnhet, de hogy a valóságban milyen nagy horderejű változásról van szó, a részletes kifejtés helyett illusztrálásképpen csak a nemzeti történelem tanítását, egyetemi oktatást, diplomáciát, hadügyet, illetve az államigazgatási szférát emelném ki – mint olyan területeket, ahol korábban az említett 8 szláv nyelv (a 12-ből) vagy nem volt használatos, vagy jelentőségüknél jóval kisebb mértékben vették számításba e nyelveket országos szintű prioritások meghatározásánál. A társadalom mindennapjaiban az előbb felsorolt területek bármely nemzeti állam esetében – nyelvi vonatkozásban is – megkérdőjelezhetetlen evidenciaként számon tartott gyakorlatként működnek. Ha tekintetbe vesszük, hogy a magyar nyelvnek nem kellett szembenéznie az előbb vázolt nyelvi nehézségekkel, és mégis Magyarországon a rendszerváltozás óta eltelt időszakot „szókincsváltó évtizednek" nevezték el a nyelvészek, amit a Nyelvművelő Kéziszótár (1996), az Értelmező Kéziszótár felújítása, de talán legjobban az 1999-ben közzétett, mintegy 5000 új szóval bővített Magyar Helyesírási Szótár fémjelez, akkor érthető igazán, milyen mélységű változások következtek be és fognak még bekövetkezni a státusváltozáson átesett szláv nyelvekben. Dolgozatomban a horvát standard nyelv példáján kívánom e változásokat szemléltetni, utalva a szókincsváltozásokkal kapcsolatos néhány (horvátról magyarra, illetve magyarról horvátra történő fordításkor

tapasztalható) fordítási nehézségre. Az elmúlt közel tíz esztendő horvát nyelvi politikáját és gyakorlatát alapvetően a szerbtől eltérő, korábban betiltott, horvát purista nyelvi hagyomány visszaállítása jellemzi, elsősorban a szókincs területén. A lexikai változások különösen a rendszerváltozást követő gazdasági, politikai, közigazgatási, katonai, számítástechnikai stb. szaknyelvi és köznyelvi használatban jutnak kifejezésre. Pl. *a részvény, értékpapír, gazdasági szerkezetátalakítás, költségvetés, szóvivő, nagykövet, megbízólevél, tisztségviselő, nyomtatvány, tiszt, vezérkar, számítógép, fénymásoló* stb. megnevezésére a *dionice, vrijednosnice, promjena gospodarskog sustava, proračun, glasnogovornik, veleposlanik, vjerodajnice, dužnosnik, obrazac, putovnica, časnik, glavni stožer, računalo, preslika* stb. szavakat, illetve szószerkezeteket használják, a korábban a horvát nyelvi hagyományoktól eltérő, ráerőszakolt *akcije, hartije od vrednosti, promena ekonomskog sistema, budžet, portparol, ambasador, akreditivi, funkcionar, formular, pasoš, oficir, generalštab, komjutor, fotokopija* stb. helyett. Ez utóbbiak hangalakjáról nem nehéz felismerni, hogy túlnyomórészt kölcsönszavak, amelyek egyébként a szerb nyelvben használatosak. Felületes elemzéssel is kimutatható, hogy a horvát nyelv a magyar nyelvre jellemző purista gyakorlatot követi (ezt tette évszázadokon át 1918-ig), míg a szerb többnyire átveszi az idegen szavakat, ahogyan tette a múltban is új fogalmak átvétele esetén. Ez az átállás, vagyis a több évszázadon keresztül működő purista nyelvgyakorlat – ugyan rugalmas, a kor elvárásaihoz igazodó, de mégiscsak az. ún. jugoszláv érában használatos –, a horvátokra rácrőszakolt gyakorlattal ellentétes nyelvpolitika az. ún. szerbhorvát nyelven nevelkedett pedagógusok, tolmácsok számára nem kevés nehézséget okozott, és közel tíz év távlatában még itt-ott ma is félreértéseket eredményez, a szokásos: mi még másképpen tanultuk, tudtuk, vagy úgyis megértik, mint fő érvekre való hivatkozással. A nyelvi purista hagyományokon túlmenően, az azonos kultúrkörhöz való tartozás, a többévszázados együttélés, valamint a jelenlegi hasonló társadalmi-politikai-gazdasági rendszer mindenképpen – az említett nehézségek ellenére – megkönnyítik magyar–horvát vonatkozásban a fordító, a tolmács dolgát. De jó néhány gond így is akad. A társadalom gazdasági-politikai-informatikai változásaival, a piacgazdaságra való áttéréssel összhangban egy sor új, korábban nem létező intézmény, szerv, szervezet alakult a rendszerváltozáson átesett országokban, a változások nyomán számos, főleg a gyakorlat által jelzett fordítási nehézség a korábbiakhoz képest jóval nagyobb odafigyelést igényel. Nem okoznak különösebb gondot a *bevásárlóközpont (trgovački centar), sétáló utca (pješačka zona)* vagy a *fekvőrendőr (ležeći policajac)* típusú szavak, szóösszetételek fordítása. De maradva a társadalmi-politikai szférában, emeljünk ki néhány példát, amelyek általában nehézséget szoktak okozni! Nézzük a magyar *megye, főispán és megyei közgyűlés elnöke* lexémák, illetve lehetséges horvát ekvivalenseik, a *županija, župan* viszonyát. Köztudott, hogy Magyarországon gyakorlatilag az államalapítás óta léteznek és működnek a megyék mint közigazgatási egységek. A megyék élén 1945-ig *főispánok* álltak. 1945 és 1989 között, vagyis a rendszerváltozásig a megyék megmaradtak, de amint azt jól tudjuk, az igazgatási szervek és tisztségviselői beosztások elnevezése megváltozott. A tanácsi rendszer bevezetésével összhangban, a megye első számú vezetője a *megyei tanácselnök*, a városé a *városi tanácselnök*, a falusi településé a *községi tanácselnök* lett. A *tanácselnök*öt a *predsjednik savjeta* birtokos szerkezettel fordítottuk annak idején horvátra, illetve *predsednik saveta* formában szerbhorvátra. A rendszerváltozást követően a szovjet közigazgatási minta alapján

kialakított tanácsok megszűntek, helyettük az önkormányzati rendszerrel a *polgármester* elnevezés került bevezetésre. Így aztán a *falu*, illetve *város polgármesteréről* szoktunk beszélni, de már a megszüntetett *megyei tanácselnök* helyett nem használjuk a *főispánt*, az megmaradt historizmusnak, vagyis az 1945 előtti politikai rendszer jellegzetes szimbólumának, ma a megye élén a *megyei közgyűlés elnöke* áll. A horvátra való fordításnál éppen ebből adódódóan jelentkeznek a problémák. Ti. Horvátországban az I. és II. Jugoszlávia idején, vagyis 1918 és 1991 között megszüntették a korábban működő megyerendszert, majd a független horvát állam kikiáltása után, 1992-től újból bevezették. A *megye* horvát megnevezésére az 1918-ig használt *županija* terminust vezették be újra. A *županija* élén a *župan* áll, vagyis a horvátok visszaállították a *főispáni* tisztséget is. A *župant* horvátról magyarra való fordításkor *főispánnak* fordítja – szerintem helyesen – a horvátországi magyar sajtó, de helyesebb Magyarországon a *župant* a nyelvi kompetencia figyelembevételével a *megyei közgyűlés elnökének* fordítani, éppen *főispán* szavunk történelmi konnotációja miatt. Mellesleg a szerb nyelvre való fordítás esetében ilyen jellegű nehézség nincs, mert ott még a közigazgatási rendszert illetően kevés változás történt. Kisebb problémák jelentkeznek a *polgármester* horvát megfelelője, a *gradonačelnik* esetében is, ti. amíg a városok esetében természetesen logikus az elnevezésében a városra utaló horvát *gradonačelnik*, a *falusi elöljáró* esetében azonban már nyelvi képzavar állna be, ha itt is a *gradonačelnik* elnevezést használnánk. Ilyen esetekben logikus a *načelnik sela* birtokos szerkezet használata (így nevezik a falú első emberét Horvátországban is), de jó ideig a hazai horvát kisebbségi sajtó – magyar hatásra – kizárólag a *gradonačelnik*ot használta, nem fordítva kellő figyelmet a *polgármester*, illetve *gradonačelnik* szavak eltérő jelentésmezejére a magyarban és a horvátban. Közigazgatással kapcsolatos a nonekvivalencia kérdéskörébe tartozó horvát *općina*, illetve *domovnica* társadalmi-politikai reáliák magyarra fordítása. Vajon célszerűbb-e megmaradni az eredeti lexémák használatánál, vagy a nem teljesen azonos, nálunk megszüntetett *járás*sal fordítani az *općinát*, illetve a *domovnicat születési anyakönyvi kivonat*tal fordítani, amit egyébként *matični list rodenih* formában használnak Horvátországban a *domovnica* mellett.

Külön figyelmet érdemelnek azok a szavak, illetve kifejezések, amelyek a rendszerváltozásnak a szomszédos országban való két-három éves fáziskésésével kapcsolatosak, s amelyek ebből következően nehézséget okoztak elsősorban a magyarról horvátra való fordításkor. A hazai hírközlő szervek 1989 táján folyamatosan tudósítanak az *áfa* bevezetéséről, a *privatizáció* szükségességéről, a *gazdasági szerkezetátalakításról*, *kárpótlási jegyek kibocsátásáról*, *az Állami Szánvevőszék* működéséről, *alapítványokról*, *kuratóriumokról*, *cégbíróságokról*, *körjegyzőségekről*, az *egyházi javak visszajuttatásáról* stb. A korabeli horvátországi és magyarországi horvát kisebbségi sajtó is részletesen beszámolt az említett változásokról, de minthogy Horvátországban akkoriban ezek a változások még nem zajlottak le, illetve csak később, néhány éves késéssel, a felsorolt fogalmak elnevezése újságról újságra változott, komoly nehézséget okozva kiváltképpen a hazai horvát kisebbségi médiákban – lévén, hogy naponta kellett ezeket a horvátban akkor még nem létező fogalmakat használni. Természetesen ma már ilyen nehézségek nincsenek, mivel a rendszerváltozással kapcsolatos fő folyamatok lezajlottak mindkét országban. Így az adekvát horvát kifejezések is meghonosodtak, természetesen legfőképpen a purista hagyományok szellemében; így pl. a *magánosítás*, illetve *privatizáció* horvát megfelelője a *pretvorba* és a *privatizacija*, bevezetésre került az *általános forgalmi adó*, az *áfa* is *PDV*,

Porez na dodanu vrijednost formájában, megalakultak a különböző *korlátolt felelősségű társaságok* (*kft.*-k) a *DOO*-k, *Društvo s ograničenom odgovornošću*, az *Állami Számvevőszék* horvát megfelelője a *Državna revizija*, megalakultak a *cégbíróságok* – *sudski registar* elnevezéssel, ugyanígy a *jegyzőségek*, melyeknek horvát megfelelője a *bilježništvo*, az *alapítványok* – *zaklada* nyelvi megfeleléssel stb. Természetesen azért eltérések is akadnak szép számmal; ilyenek, mint pl. a *kuratórium*, amely ugyan idegen eredetű szó, de a horvátoknak nem sokat mond, ezért aztán magyarázó betoldásra van szükség – ugyanúgy, mint a korábbi *táncház* vagy újabban a *közhasznú társaság* (*kht.*) stb. esetében.

A közép-európai térség országaiban befejeződő gazdasági átalakulással és a stabil demokratikus rendszerek kialakulásával vélhetően a fordítóknak és tolmácsoknak is a vázolt nyelvi, fordítási nehézségektől eltérő feladatokkal kell majd megbirkózniuk.

Irodalom

Anić, Vladimir (1998): *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb
Anić, Vladimir – Silić, Josip (2001): *Pravopis hrvatskoga jezika*. Zagreb
Brozović, Dalibor: Obnovljena Europa – nova jezična situacija. *Republika*, God. I. III. br.
Bugarski, Ranko (1994): *Jezik od mira do rata*. Beograd
Kačić, Miro (1997): *Croatian and Serbian. Delusions and Distortions*. Zagreb
Kiss Gábor – Pusztai Ferenc (1999): *Új szavak, új jelentések 1997-ből*. Budapest
Moguš, Milan (1995): *A history of the croatian language: Toward a common standard*. Zagreb
Stanojčić, Živojin – Popović, Ljubomir (1992): *Gramatika srpskoga jezika*. Beograd / Novi Sad
Hrvatska gramatika. Zagreb, 1997.
Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.
Magyar Helyesírási Szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.
Pravopis srpskoga jezika. Matica srpska, Novi Sad, 1994.

Cs. Jónás Erzsébet
Nyíregyházi Főiskola

A humán informatika nyelve mint fordításszemantikai kihívás.

Az *Így működik a Word szövegszerkesztő oroszul (szöveg- és feladatgyűjtemény iratmintákkal és kétnyelvű szójegyzékkel)* című bölcsész tankönyv bemutatása

A kétezredik év fordulóján a magyar nyelvoktatás érzékelhető sajátossága, hogy az idegen nyelvek ismerete, tanulása a gazdasági élet fellendülésével párhuzamosan már középiskolás, főiskolás korban funkcionális, szakmaorientált, piacképes irányba tolódik el. Nem önmagáért tanulják ma már a nyelvet a fiatalok, hanem a nyelvi rendszer mélységeinek ismeretéért, a személyközi kommunikáció eszközéül szolgáló nyelvismeret szókincs- és stílusgazdagságának megszerzéséért, az eredetiben olvasható szépirodalom esztétikai élményéért. Hogy babysitterként, idegen nyelvi titkárnőként, PR-szakemberként, marketing ügyintézőként stb. hasznosíthassák a nyelvismeretet, rövid időtartamú, az adott funkcióra összpontosító praktikus, gyakorlati nyelvi kurzusokon vesznek részt.

A humán informatika, s ezen belül a számítógépes szövegszerkesztés az iskolákban már alapfokon kötelező tantárgy. Immár felnőtté vált az a nemzedék, amely nem szűken vett szakzsargonként tekint a szövegszerkesztő szókincsére, hanem természetes módon napi felhasználói nyelvnek értékeli azt. Használata ugyanúgy hétköznapi ismeretnek számít, mint a mikrohullámú sütőnek vagy a műholdas tv-csatornák távirányítójának, a mobiltelefonnak a működtetése. Nyilvánvaló, hogy a technika fejlődésének rohamos sebességével együtt a gyártóknak, a kereskedelemnek is ki kellett találnia olyan nyelvi formákat, hogy a szakmai leírások segítségével minél egyszerűbben, minél képszerűbben, minél könnyebben, egyre inkább felhasználóbarát módon, tehát különösebb professzionális ismeret nélkül lehessen a napi munkában, szórakozásban, háztartásban stb. alkalmazni az adott termékeket. A felhasználóbarát nyelvezet természetesen nem hagyta figyelmen kívül annak a korosztálynak a nyelvi stílustulajdonítását, stílusértelmezését, amelyből az elektrotechnikai gyártók a legszélesebb vásárlói rétegre számítanak. Így a könyvünkben tárgyalt szövegszerkesztő nyelve, hasonlóan az Internet, az e-mail stb. nyelvéhez, kimutathatóan a fiatal felnőttek beszélt nyelvi stílusjegyeiben is különbözik a többi szaknyelvi leírástól.

Az idegen nyelvet tanuló, a nyelvet valamely szakterületen mindenekelőtt funkcionálisan használni akaró fiatal a humán informatika terén még nem támaszkodhat a hagyományos kétnyelvű szótárakra vagy tankönyvekre, hiszen a szerzők ezeket a ma már a hétköznapi élethez kapcsolódó témaköröket még csak érintőlegesen kapcsolják be, ha egyáltalán látókörükbe kerül, a szokásos, célirányosan nyelvvizsgára felkészítő tananyagokba. Ezért fontos, hogy legalább a felsőoktatásban nyelvet tanulók hathatós segítséget kapjanak az idegennyelv-ismeret eddig hiányzó területein. Ilyen funkcionális nyelvismeretnek számít a Word szövegszerkesztő működtetésének felhasználói nyelve, amely önmagában is figyelmet érdemlő rétegnyelv.

A felhasználói nyelv

- a szoros értelemben vett szaknyelv,
- a beszélt nyelv,
- az ifjúsági nyelv keveredése. További, minden nyelvtől megkülönböztető stilisztikai tulajdonsága, amely az összes többi nyelvi szintet is befolyásolja:
- a tömörség (a kevés karakterszámba beleférő terjedelem, amely a lexikai egységeket megnyilatkozás-értékűvé emeli, egyben illokutív tartalmukat jelentősen megnöveli).

Az *Így működik a Word szövegszerkesztő* című könyvben nem az informatikai szaknyelv tüzetes feltérképezésére törekedtünk, hanem kifejezetten a szövegszerkesztő bárki által megérthető orosz nyelvű alapszókincsének magyarral egybevetett, szövegkörnyezetben bemutatott szemantikai elemzését tűztük ki célul.

Vizsgálati szempontjaink alapján a szövegszerkesztő sajátos nyelvének

- pragmatikai,
- szemantikai, valamint
- szövegszerkezeti,
- szintaktikai,
- lexikai,
- stilisztikai jegyeire kívánjuk ráirányítani a figyelmet.

A könyv szerkezeti felépítésében jól elkülöníthetők a bevezető alkalmazott nyelvészeti fejezetek, amelyek a számítógépes nyelv lexikájáról, szemantikájáról, a számítógépes zsargonról szólnak. A második, 15 számozott fejezetből álló rész a szövegszerkesztő egy-egy párbeszédablakjával foglalkozik. Mindvégig két nyelvet (magyar és orosz) állítunk szembe tematikus, szövegközpontú megközelítésben. A magyar eredeti szövegek anyanyelvi mankóként, a szövegszerkesztő kifejezésével élve „súgóként" szolgálnak ahhoz, hogy a funkcionálisan azonos orosz felhasználói nyelvet értelmezni tudjuk. A tizenöt témakör egy félév vagy hosszabb tanulmányi időszak tananyaga lehet. A megadott magyar és orosz szövegrészek nem fordításai egymásnak, hanem eredeti szövegkorpuszok, amelyek ilyen módon külön-külön is alkalmasak autentikus szövegfeldolgozásra, szövegszerkezeti elemzésre és fordításra egyaránt. Egy témán belüli az egymást követő szövegek sorrendje magyar–orosz. Bár a könyvünk alapvetően az orosz szövegszerkesztő működési nyelvét akarja bemutatni, mégis didaktikai okokból a fordított sorrendet láttuk szükségesnek, minthogy a mai magyar orosz nyelvet tanulók körében sajnálatosan hiányzik a több éves nyelvi alapozás. Ezért először magyarul ismerkedhetnek meg azzal a témakörrel, amelyet ezt követően az azonos tematikájú orosz szöveg tárgyal. A párbeszédablakok vizuálisan is segítenek rögzíteni a szókincset, amelynek pragmatikus, tehát az adott szituációban használt szó- és kifejezés-megfeleltetéseit témakörönként külön is megadjuk. A könyv végén az összesített pragmatikai szójegyzékben minden szó vagy kifejezés mellett indexszel jelöljük azt a témakört, amelynek szituatív párbeszédében az adott megfeleltetés értelmezhető, így visszakereshető a párbeszédablak, ahol a kifejezés az adott jelentésben előfordult.

A fejezeteket lezáró feladatsorok utalnak a bevezető tanulmányokra. Ezek bemutatják a számítógépes nyelv elemzésének, megközelítésének különböző lehetőségeit. E fejezetek szintén két nyelven olvashatók, hiszen a nyelvészeti terminológiát nem kell feltétlenül részletesen ismernie a szövegszerkesztő kezelésére készülőnek, ám ha egyúttal a nyelvészet iránt is érdeklődik, hasznos lehet az orosz nyelvű elemzés olvasása. A feladatok a következők szerint követik egymást:

- lexikális feldolgozás
- grammatikai elemzés
- szintagmák csoportosítása
- szövegszerkezeti vizsgálat
- fordítás oroszról magyarra
- fordítás magyarról oroszra
- a témakör annotációja (rövid összefoglaló készítése)
- a szövegkorpuszok stilisztikai elemzése
- szövegalkotási feladatok.

A könyv függelékében 15 különböző tartalmú, a mai szabványformáknak megfelelő hivatalos iratminta található orosz és magyar nyelven, amely alkalmas a szövegszerkesztési munka gyakorlására, s iránymutató hasonló dokumentumok önálló elkészítéséhez is.

Könyvünk a gyakorlatorientált funkcionális nyelvoktatás céljait figyelembe véve tananyagként ajánlható a főiskolák, egyetemek orosz szakosainak nyelvi képzéséhez, a fordítóképzés specializációként való beindításához. A filológus nyelvi képzés mellett a funkcionális gyakorlatorientált, nem tanár szakos profilbővítés egyik lehetséges területe a humán informatika. Ennek kapcsán könyvünk szerény hozzájárulás a számítógépes szövegszerkesztő orosz nyelvű variánsának leírásához az alkalmazott nyelvészet keretein belül.

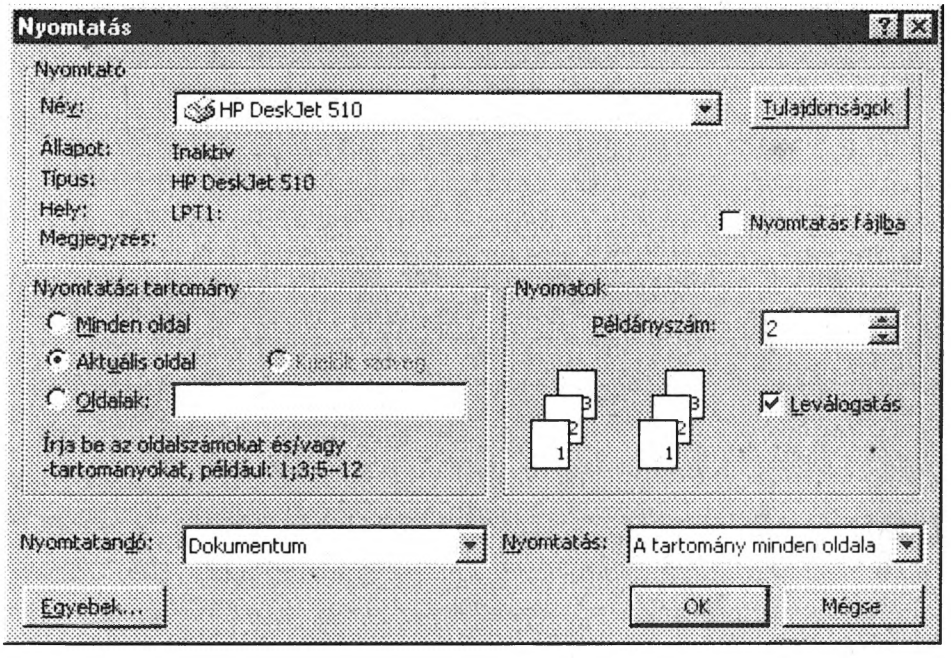
Bemutatásként egy témakör felépítését mellékeljük a kulcsszavak szövegbeli kiemelésétől a szószedetig és az alkalmazást célzó feladatokig:

Nyomtatás

Elkészített dokumentumunk eredményét a képernyőn a **Fájl > Nyomtatási kép** paranccsal tekinthetjük meg. Ha megfelelőnek találjuk a külalakot, nincs más hátra, mint kinyomtatni az anyagot.

Válasszuk ki a **Fájl** menü **Nyomtatás...** parancsát. Ha több nyomtatót használunk, a **Nyomtatók** keretben lévő **Név** mezőben kiválaszthatjuk annak a nyomtatónak a nevét, amelyen nyomtatni szeretnénk. A **Nyomtatási tartomány** keretben határozhatjuk meg, hogy a dokumentumunk mely részét szeretnénk nyomtatni (Mind, Aktuális oldal, Kijelölt szöveg, vagy az Oldalak mezőbe pontosan beírhatjuk az oldalszámokat). A **Nyomatok** keretben a **Példányszám** mezőbe beírhatjuk, hány példányt akarunk nyomtatni, a Leválogatás gomb bekapcsolása pedig a többpéldányos nyomtatás szétválogatását eredményezi.

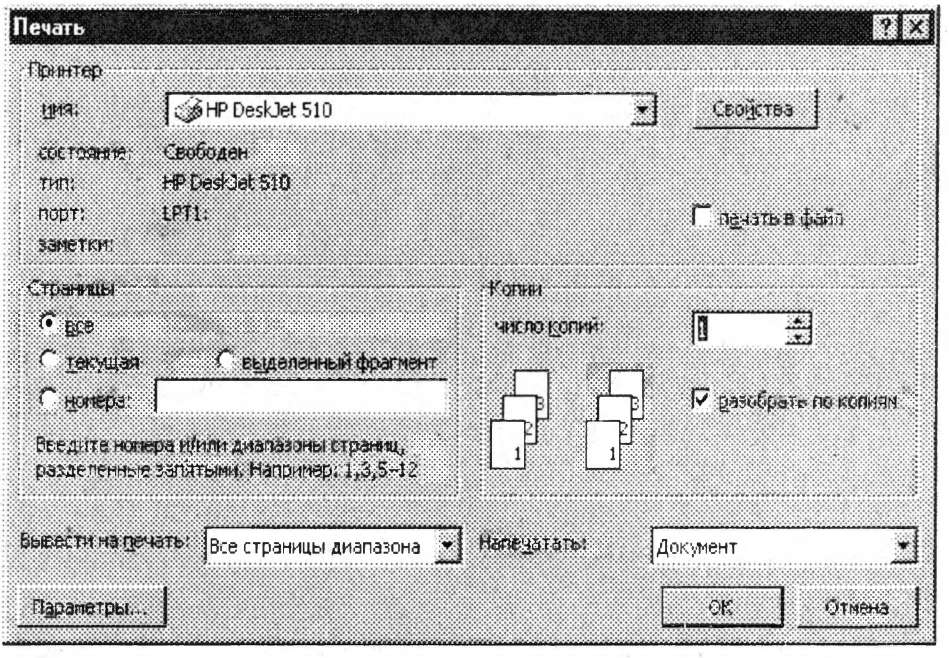
A **Nyomtatás** mező legördülő listájában választhatjuk ki, hogy A tartomány minden oldala, Páros oldalak vagy Páratlan oldalak kerüljenek nyomtatásra.



Печатаем документ

Чтобы напечатать документ, достаточно нажать кнопку **Печать**, расположенную на панели инструментов **Стандартная**, и Word приступит к печати документа. В подавляющем большинстве случаев другие способы печати не потребуются, но иногда необходимо настроить параметры печати. Например, чтобы распечатать сразу несколько копий или напечатать только отдельные страницы документа.

- В этом случае выберите команду меню **Файл > Печать...**, и на экране появится диалог **Печать**.



Список **Имя** позволяет выбрать принтер, на котором собирается печатать. Это необходимо только в том случае, если к вашему компьютеру подключено более одного принтера, например, если вы работаете в сети и имеете возможность выбирать, на каком принтере печатать. Рядом со списком Имя находится кнопка Свойства. С помощью этой кнопки на экран выводится диалог для настройки выбранного принтера.

В диалоге **Печать** вы можете выбрать, какую часть документа следует напечатать. Для этого в группе **Страницы** находятся четыре переключателя:

- **Все**
- **Выделенный фрагмент** (если бы предварительно выделил какой-нибудь фрагмент)
- **Текущая** (возможность распечатать только ту страницу, на которой в данный момент находится курсор) и
- **Номера**.

С помощью поля **Число копий** вы можете распечатать более одной копии документа. При этом, если установлен флажок **Разобрать по копиям**, будет распечатана сначала вся первая копия, затем вся вторая и так далее. В противном случае будут последовательно печататься несколько копий каждой страницы, и вам придется самим разбирать их по копиям.

Можно попросить Word, чтобы он распечатал **Все страницы диапазона**, только **Нечетные страницы**, или только **Четные страницы**.

Нажмите кнопку **ОК**, и документ будет распечатан.

Tematikus szójegyzék és kifejezésgyűjtemény:

Введите номера и/или диапазоны страниц, разделенные запятыми. Например:	Írja be az oldalszámokat és/vagy tartományokat, például:
Все	Minden oldal
Все страницы диапазона	Dokumentum
Вывести на печать:	***Nyomtatás***
Выделенный фрагмент	Kijelölt szöveg
Документ	A tartomány minden oldala
заметки	Megjegyzés
Имя	Név
Копии	***Nyomatok***
Напечатать	***Nyomtatandó***
Нечетные страницы	Páratlan oldalak
Номера	Oldalak:
ОК	OK
Отмена	Mégse
Параметры...	Egyebek...
печать в файл	nyomtatás fájlba
порт	Hely
Примечания	Megjegyzések
Принтер	Nyomtató
разобрать по копиям	Leválogatás
Сведения	Adatlap
Свободен	Inaktív
Свойства	Tulajdonságok
состояние	Állapot
Сочетания клавиш	Billentyűparancsok
Стили	Stílusok
Страницы	***Nyomtatási tartomány***
Текущая	Aktuális oldal
тип	Típus
Файл > Печать...	**Fájl > Nyomtatás...**
Четные страницы	Páros oldalak
Число копий	Példányszám
Элементы автотекста	Kész szövegrészek

Feladatok:

1. Értelmezze az orosz szöveg kiemelt kulcsszavait a szövegkontextus segítségével. végezze el minél több szinten a szemantikai elemzést.
2. Adja meg a kiemelt orosz szavak grammatikai kategóriáit. vesse egybe az orosz és magyar korpuszt.
3. Csoportosítsa az igei és a névszói szintagmákat az orosz szövegben. figyelje meg a magyar megfeleltetések eltéréseit

4. Elemezze az orosz szöveg szerkezetét. Vizsgálja meg pragmatikai, szintaktikai, szemantikai szempontból, mi jellemzi az orosz és a magyar szakszöveget (névmásítás, anafora, katafora, ellipszis, szövegmodalitás stb.).
5. Melyek az orosz tipikus transzformációi a magyar szöveghez képest (szenvedő, beékelő transzformáció stb.)
6. Fordítsa le az orosz szöveget magyarra. Ügyeljen a magyaros mondatszerkesztésre.
7. Fordítsa le a magyar szöveget oroszra. Figyeljen az igeszemlélet és a tömörítő mondatszerkesztés helyes használatára.
8. Készítsen rövid összefoglalót (annotációt) az orosz szövegről oroszul.
9. Vesse össze stilisztikai szempontból az orosz és a magyar szöveget.
10. Készüljön fel a témából tolmácsolási feladatokra. A szóbeli megnyilatkozás szemléltetéséhez használja a párbeszédablakokat

A szövegszerkesztési ismeretek gyakorlati alkalmazását 15 magyar és ugyanannyi orosz autentikus iratminta segíti.

Iratminták:

Szolgáltatás

Ke-Fa Faipari Kft.

Budapest, 2000. június ...
Hivatkozási szám: 214/2000.
Ügyintéző: Várnai Ágnes

Tiszaújváros
Izabella u. 51.
3600

Tárgy: Tűz-, munka- és környezetvédelmi szolgáltatások ajánlása

Tisztelt Munkáltató!

Bizonyára Önök is tudják, hogy a tűz-, munka- és a környezetvédelmi előírások betartása nem a jól megalkotott jogszabályokon múlik, hanem azon, hogy az egyes munkahelyeken milyen szakértelemmel végzik ezeket a feladatokat. A legtöbb munkahelyen sajnos nem tudnak jól képzett munkaerőt foglalkoztatni ezeken a területeken. Cégünk és országos partnerhálózata segít Önöknek e gondok megoldásában.
Kérjük, hívjanak bennünket, ha bármiben a segítségükre lehetünk.

Tisztelettel

Biztonság Szakértői és Szolgáltató Kft.

Soltész Árpád
ügyvezető igazgató

Széles Ferenc
biztonsági szakértő

Образец исходящего письма

АО "СТАРТ"
115218, Москва,
ул. Новая, 28
тел. _____
факс _____
р/сч _____
12.02.94 № 25/08-15
На № _____ от _____

Директору
Выставочного Центра
«Экспо-Бизнес»
г-ну Страхову Ю. В.
110020, Москва,
ул. Вострякова, 118

Об участии в выставке

Уважаемый Юрий Викторович!

Ознакомившись с рекламой и программой работы вашего Выставочного центра, опубликованными в № 5 «Экономической газеты» от 15.01.94, направляем вам заявку на участие в весенней экспозиции Центра.

Просим включить наше предприятие в число участников выставки.

Приложение: на 3 л. в 2 экз.

Директор предприятия Личная подпись О. Н. Некрасов

Петров 181 07 09

Irodalom

Andrejeva (1994) – Андреева, В. И.: Делопроизводство. Москва, «Бизнес-школа»

Gloster, P. (1995): Így működik a Word for Windows szövegszerkesztő. Budapest, Park

Honffy Pál (1996): Levelezési tanácsadó. Hivatalos és magánlevelezés. Budapest, Calibra Kiadó.

Homonnay P. (1993): *Angol–magyar számítástechnikai szótár.* Novotrade Budapest, Kiadó Kft.

Komjagin (1997) –Комягин, В. Б. – Коцюбинский, А. О.: *Современный самоучитель работы на ПК.* Москва, "Триумф"

Kurickij (1997) – Курицкий, Борис: *Организация делопроизводства и управления в офисе.* Санкт-Петербург, "BHV – Санкт-Петербург"

Landow (1993) – Landow, G. P.: Electronic Conferences and Samizdat Textuality: The Computing in the Humanities. Cambridge, MIT Press, Massachusetts, London.

Maszlovszkij (1990) – *Англо-русский словарь по вычислительной технике.* (Ред. Масловский. Е. К.). Москва, "Русский язык"

Prószéky Gábor – Kis Balázs (1999): Számítógéppel – emberi nyelven. Bicske, SZAK Kiadó.

DÉKÁNY EDIT
Szegedi Tudományegyetem

Nyelvi-stilisztikai forrásnyelv-specifikus kifejezőeszközök a fordításban

A fordítás folyamatában meghatározó az ekvivalens vagy adekvát célnyelvi kifejezések feltárása; ez az a problémakör, amely körül bizonyos értelemben az egész fordítástudomány forog. Minden nyelv saját nyelvtani, szintaktikai, lexikai stb. szabályokkal, struktúrákkal rendelkezik, így az invariáns tartalom eléréséhez folyamatosan figyelembe kell venni a célnyelv megfelelő sajátosságait. Minden nyelvpár vonatkozásában akadnak az ekvivalencia megteremtése során speciális nehézségek. A magyar és német nyelv rendszerében is előfordulnak olyan jellegzetességek és kategóriák, amelyek a másik nyelvben nem léteznek (vö. Szűcs 1999), és ezért nehezen vagy egyáltalán nem fordíthatók.

1. Az eredeti és az egyetlen fordítás

Zemlényi Zoltán *Hoppárézimi* című irodalmi művét (Maecenas, Budapest, 1987) a megjelenése után eltelt 12 év alatt számos neves fordító próbálta meg különböző nyelvekre átültetni, próbálkozásuk azonban eredménytelen maradt. Az első és jelenleg egyedüli fordítás, amely így alapul szolgálhat más nyelvekre történő átültetéshez, a „német Hoppárézimi" – Gizella és Sandra Hemmer hatéves fordítói munkájának gyümölcse (Biograph-Verlag, Schweiz, 1999).

Munkám célja: a magyarról németre történő fordítás során jelentkező specifikus problémák empirikus vizsgálata, tehát egy nyelvpár szempontú deskriptív elemzés. A forrásnyelvi szöveg (FNYSZ) és a célnyelvi szöveg (CNYSZ) nyelven belüli tényezőit vizsgálom, kísérletet teszek a leleményes szóállomány, az új, szokatlan, rendkívüli elemek, az egyetlen szótól a szókapcsolatokon át az egész mondatig terjedő FNY-i fordítási egységek (a fordítás szempontjából releváns szövegrészek) CNY-i megfelelőjükkel való szembeállítására.

2. A forrásnyelvi szöveg sajátosságai

Vizsgált szövegkorpuszom nagy számban tartalmaz olyan nyelvi–stilisztikai kifejezőeszközöket, melyek specifikusan a forrásnyelvhez, a magyar nyelvhez kötöttek. A stílusréteget a köznyelvi elemek határozzák meg, a szöveg nagy részére az élőnyelvi, beszédszerű stílus jellemző, a stílus alakításában tehát fontos szerepük van az élőnyelvi szavaknak, fordulatoknak, a szub-standard (nem irodalmi szintű) szóhasználatnak. Az élőnyelvi színezetet jól jelzik a vaskosabb szavak: szitokszók, tabuszók, szleng-elemek, illetve a szólásszerű kifejezések. Az ifjúsági nyelvre jellemző beszélt elemekben bővelkedő, rétegnyelvi szóhasználat különös vonásokkal rendelkezik, a szókincs a sajátos szóképzési technikáknak köszönhetően szintén individuális jegyeket mutat.

A FNYSZ-et az ifjúsági nyelv keretében a fonológiai, morfológiai, lexikai, frazeológiai, szintaktikai, illetve a szöveg- és stílusszint jellemzői mentén vizsgálom, az

alapvető megjelenítési struktúrák alapján (vö. Reinke 1998: 285). Az ifjúsági nyelvet (gyors változása és heterogenitása mellett) experimentális, nem konvencionális nyelvi sajátosságok jellemzik, amelyek a szókincsen túlmenően a nyelv valamennyi szintjén realizálódnak.

2.1. Fonológiai / artikulációs szint

A hangtani játékteret a prozódiai nyelvi játszadozás és kicjtési variációk töltik be, a beszédtempó, a stílus, a hangsúly gyakran megváltozik:

(1) ***HÁTT ÜGGYE!*** *(18)*
(2) ***osztán*** *jött Ferkó bácsi és* ***Márika*** *néni Amerikából (17)*
(3) Olyan **DÁTHA BENŐ** lettem, hogy na. (24)

2.2. Morfológiai és fonológiai szint
Szembeötlő a beszélt nyelvi jelleg, a ragok, grammatikai elemek elhagyása, ami fonológiailag hangsorvadás, hangrövidülés, hangösszeolvadás formájában jelentkezik:

(4) ... a jobb kezemen ***nem'tom*** *hány öltés. (16)*
(5) ***Aszondod:*** *... (41)*
(6) **Asszem'** ma lesz Nulli ballagása. (132)

2.3. Lexikai szint
2.3.1. Szókincs

A különleges szókincs felépítésének princípiumai a képletesség, expresszivitás, emocionalitás, túlzás, nagyítás, valamint a főként pop- és rockzenéből beáramló anglicizmusok.

(7) A mai 13-a nem jelent semmit, mert ugye én nem vagyok ***borsónás****... (27)*
(8) ***DEC RÁJT!*** *(30)*
(9) ..., ***halál komolyan*** *én vagyok a* ***király****. Most, hogy már ilyen* ***csodálatosan*** *rajzolok. (76)*

2.3.2. Szóalkotás

A szókészlet állandóan és nagyon gyorsan bővül új lexémákkal. Az új szavak nagy része szóalkotás útján jön létre. Szóalkotási módok a szóösszetétel, szóképzés és szórövidülés. A szóalkotás különleges formáihoz tartozik a szóvegyülés/szókeveredés (két szó összekapcsolása vagy „keresztezése") és a szókettőzés. A szóteremtés a belső keletkezésű szavak létrejöttének azon módja, amikor nem a már meglévő morfémákból, nem szóképzéssel vagy szóösszetétellel keletkeznek új szavak. A jelentést egy addig jelentéssel nem bíró hangsorhoz rendeljük hozzá.

(10) ..., pedig lesz ***MEGLEPI****. (15)*
(11) Éljen a ***KUKURINYEKK****!!! (20)*

*(12) Na jó, **abbafejezem** ezt a témoszt, ... (40)*

2.4. Frazeológiai szint

A frazeologizmusokat többértelműség, kohézió, stabilitás jellemzi. Az ifjúsági nyelvben a lexémák potenciális képszerűségét kihasználva az idiomatikus kifejezéseket gyakran újraalkotják, remotiválják vagy variálják:

*(13) Most meg itt állok, pontosabban ülök **klakkban, frakkban**. (16)*
*(14) ... **nyomom a** vágány **szöveget**. (38)*

A tágabb értelemben vett frazeologizmusok egy különleges csoportját képezik a köszönési formulák, a hagyományos formákon túlmenően felbukkannak regionális sajátosságok, valamint idegen nyelvből kölcsönzött üdvözlési formák:

*(15) ADDIG IS **VESZLÁT**! (8)*
*(16) **Háj**! (17)*
*(17) NA **CSÁÁÁ**! (21)*
*(18) **JÓ ICCAKÁT**! (26)*

2.5. Szintaktikai szint

Mondattani szempontból is a beszélt nyelvi jelleg, a szabad mondatszerkezet dominál. Megfigyelhető

- az anakolutia (zárt mondatszerkezet felbontása, következetlen mondatfűzés);
- az ellipszis (nyelvileg hiányos, csonka mondat):

(19) Nahát: a GYENGÉBBÉK KEDVÉÉRT. (16)
(20) Így most Amerikából kell hozatnia! (20)

- a parentézis (közbevetés, közbeékelés: a beszélő/író megmagyarázza, kiegészíti, részletezi mondanivalóját):

*(21) Most megyek gazdálkodni **(gy.k.: társasjátékkal játszani)**. (16)*
*(22) ... közben elnyaltam, de nem lett semmi ZSÍR **(gy.k.: elestem, de nem lett semmi baj)**. (16)*

- a mellérendelés;
- a kötőszó nélküli mondatkapcsolás:

(23) ... csinálom a NAGYMENŐT, felállok, odavánszorgok a bordásfalhoz, felbillenek a legfelső fokra... (21)
(24) ... beérek, a mentősök leraknak egy székre, jön az egyik tanárnő, „bejárat", leülök egy asztalhoz, fél 10-kor elkezdődik a torna, ... (28)

2.6. A szöveg és a stílus szintje

Az ifjúsági nyelvhasználatra összességében jellemző a beszéltnyelvűség, a beszélt nyelvi stílus. Sajátos stílushatás forrásai a szóképek (metafora), a metonímia, túlzások, nagyítások alkalmazása.

Valamennyi nyelvi szinten ellentétes elvek érvényesülése figyelhető meg: egyrészt a köznyelvi formák és kifejezések kreatív változatai, másrészt pedig a beszédfordulatok, szóvirágok sztereotip használata:

(25) ***Életemben először****, bevallom, vesztettem! Judynál nem én vagyok sem* ***a kircsi****, sem* ***a nagymenő. Le vagyok égve****! Keményen!*
Enyhe kifejezés*, ha azt mondom:* ***HOPPÁRÉZIMI****!*
*Ide még a „****NA, BAKÓ BARNABENZON****" is kevés... (137)*

3. Reiß fordításkritikai modellelmélete

A fordítás gyakorlati fontosságával és a publikált fordítások számának növekedésével összefüggésben feltételezhetnénk, hogy a fordítástudományi diszciplínák között nő a fordításkritika jelentősége is. A szakirodalomban a fordításkritika a többi részterülettel összevetve alulképviselt, a különböző fordításkritikai modellek (vö. Reiß 1971; Koller 1973; Wilss 1974; Königs 1979) ellenére ezen a területen jelentős a kutatási hiány.

Katharina Reiß 1971-ben megjelent *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* című könyve volt az első, a fordításkritika elméletével és gyakorlatával foglalkozó mű, amely ebben a tudományágban modellelméleti szempontból új utat nyitott. A szerző intenciója: olyan objektív kritériumok és szakszerű kategóriák kidolgozása, amelyek alkalmasak különböző szövegek fordításának megítélésére, értékelésére (Reiß 1986a: 7). Két alapvető fordításkritikai eljárást különít el: a **célnyelvfüggő kritikát**, tehát egy szövegimmanens kritikát (az eredetivel való összehasonlítás nélkül), és a **forrásnyelvfüggő kritikát**, amely a szakirodalomban leginkább elterjedt kritikai gyakorlat. A forrásnyelvfüggő kritika három dimenzióját különbözteti meg: az **irodalmi**, a **pragmatikai** és a **nyelvi szempontú** fordításkritikát; ez utóbbi esetében a FNY-i fordítási egységek megfelelései után kutatunk a célnyelvi megformálásában (Reiß 1986a).

3.1. A nyelvi szempontú fordításkritikai modell

A következőkben a nyelvi szempontú fordításkritikai modellt alapul véve vizsgálom a FNY-i és CNY-i szöveget. A nyelven belüli tényezőkből kiinduló kritika négy fő területre tagolható: a szemantikai, lexikai, grammatikai és stilisztikai instrukciókra.

3.1.1. Szemantikai instrukciók

A szemantikai instrukciók a szövegben megjelenő kijelentések tartalmára vonatkoznak, a fordítás megítélésének kritériuma az ekvivalencia. A fordító számára veszélyforrást jelenthet pl. a poliszémia vagy homonímia félreértése, a kritikus kiindulópontja lehet a FNY és CNY fordítási egységeinek hiányzó megegyezése, helytelen interpretáció, önkényes változtatások (pl. kihagyások) az eredeti szövegen.

Félreértés, hibás értelmezés a CNYSZ-ben nem fordul elő. A CNYSZ-ben alkalmazott legjellemzőbb változtatások (kihagyások) a FNY sajátos szókészletéből adódnak, ezért ezeket a lexikai instrukcióknál tárgyalom.

A már említett kihagyások ellenpontjaként más esetekben a fordítók betoldásokkal, kiegészítésekkel kompenzáltak, egy bizonyos jelentést többféle alakban jelenítenek meg:

*(26a) Mindenáron más akartam lenni, mint a többi. – **Sikerült!** (8)*
*(26b) Ich wollte um jeden Preis anders sein als alle anderen – **es ist mir gelungen! Ich habe es geschafft!** (12)*

Ugyancsak kompenzál a fordító, amikor idiomatikusabb kifejezések alkalmazására nyílik lehetőség a CNY-ben (vö. Klaudy – Salánki 195: 92):

*(27a) NEM **ÉGEK** A KOCSIBAN A GYEREKEK ELŐTT!!! (14)*
*(27b) ICH WILL VOR DEN KINDERN NICHT **ERRÖTEND** IM ROLLSTUHL **BRENNEN**!!! ICH HABE KEINE LUST, **ALS ÜBERREIFE TOMATE**, JA SOGAR **ALS WANDELNDES KETCH-UP**, VOR DEN KINDERN IM ROLLSTUHL ZU SITZEN!!! (14)*

Az emocionális töltetű *égni* ('szégyenkezni') szleng-lexéma megfelelőjeként a CNY-ben *errötend brennen* ('elpirulva égni') kifejezés mellett a fordító az *überreife Tomate* ('túlérett paradicsom') és a *wandelndes Ketch-up* ('kétlábon járó ketch-up') hasonlatokat is felvonultatja, ezek az ún. dúsítás fordítói eljárás során alkotott CNY-i megfelelők az emocionális árnyalatokat, konnotációkat találóan visszaadják.

3.1.2. Lexikai instrukciók

A lexikai instrukciók megítélésének mértéke az adekvátság. Azt kell eldönteni, hogy a fordító adekvát módon járt-e el a szakterminológia, a különleges nyelvhasználat, a 'hamis barátok', a lefordíthatatlan elemek, a nevek, szóképek, szójátékok, idiomatikus kifejezések átültetése során. Szembetűnő, hogy az eredeti napló alcíme kimaradt a fordításból. Nem jelenik meg az *Agytakarítás* játékos alcím, amely valójában *agymosás* alakban szerepel a FNY-ben, és az *agymosás* és a *nagytakarítás* kontaminációjaként (szóvegyülés, szóalak-keveredés) jött létre szóalkotás során.

A *Hoppárézimi* eredeti műcím, a szerző házi nyelvkincséből vett, mindenki más számára érthetetlen szó, a transzliteráció (más nyelv írásrendszerére való betűhű átírás) alkalmazásával került a német fordításba: *Hopparesimi*, azaz a FNY-i szó betűsora a CNY írásrendszerével jelenítődött meg. A címhez hasonló sajátos szólelemény, szóteremtés pl.

(28a) Kukurinyek (14) *(28b) Kukurinjeck (15)*
(29a) ZSÉZSÉ (39) *(29b) Scheeschee (48)*
(30a) CIKI MIKI (125) *(30b) zicki-micki (164),*

ugyancsak transzliterációval kerültek át a CNY-be.
A szójátékok többsége azonban elvész:

(31a) CIKI MIKI MIKULÁS (125)

(31b) Und das ist so zicki-micki! PEINLICH, PEINLICH! (164)
(32a) Háj!... (32b) Hai!...
Iháj!... Haiai!...
Mihály!... (19) Haiaiai!... (19)

3.1.3. Grammatikai instrukciók

A grammatikai instrukciók a fordítás megítélésekor a korrektség kritériuma alapján kerülnek értékelésre. A grammatikai korrektség egyrészt stilisztikai szempontú, azt vizsgálja, hogy a helyes CNY-i konstrukciók közül stilisztikai szempontból a választott ekvivalens elfogadható-e. A másik szempont a nyelvi gyakorlathoz, normához kapcsolódik, a CNY normáinak megsértését ellenőrzi. A grammatikai korrektség tehát abban az esetben teljesül, ha a fordítás nyelvileg helyes, és a FNY-i grammatikai struktúrák szemantikai és stilisztikai szempontjait a fordító felismerte és megfelelően visszaadta.

(33a) 1985. március 7-én elütött egy trabant. Elvesztettem az eszméletemet, eltörött a bal lábam, 6 métert repültem. (13)

(33b) Am 7. März 1985 wurde ich von einem Trabant überfahren und 6 Meter durch die Luft geschleudert. Ich verlor das Bewußtsein und mein linkes Bein war gebrochen. (13)

A grammatikai instrukciók vizsgálatakor jól megfigyelhetők a két nyelv rendszerbeli különbségeire visszavezethető differenciák, pl. a mondatstruktúra, a szórend esetén. A két nyelv rendszerbeli különbségei által indokolt a grammatikai csere alkalmazása is: a cselekvő ige felváltása szenvedő igével. A fordítói eljárás eredményeképpen az egész mondat struktúrája megváltozott. A fordítók megváltoztatták a mondathatárokat, egy mondatot és egy tagmondatot összevontak. A cselekvő→szenvedő váltást a magyar mondat alanyának élettelen volta indokolta.

Jelen (nem professzionális) fordítók esetén a magyarról németre fordítás anyanyelvre történő fordítást jelent, a CNY-i grammatikai korrektség, a nyelvhelyesség adott, a fordítók a CNY normáit nem sértették meg.

3.1.4. Stilisztikai instrukciók

A stilisztikai instrukciók vizsgálatára a korrespondencia kritériumának megfelelően kerül sor. A vizsgálódás középpontjában az áll, hogy a fordítás az eredetiben jelenlévő köznyelv, írott vagy irodalmi nyelv különbségeit tükrözi-e, illetve visszaadja-e a standard, az individuális, a korstílus vagy a stíluskeveredés, stílustörés hatásait.

A FNYSZ tipikusan beszélt nyelvi, zsargonszerű, familiáris-vulgáris elemei közül kitűnik az írottnyelvűség, a választékos irodalmi szintű nyelvhasználat az orvosi előszó, a baleseti jegyzőkönyv, a kórház és a rehabilitációs intézet kórlapjai esetén. A rendőrkapitányság jegyzőkönyve mindkét nyelven tárgyilagos stílusú, a hivatali nyelvhasználatot követi.

A főorvosok által írt kórlapok nyelvezetét a tudományos stílus jellemzi. Szókincsében jelentős az orvosi terminológia, a tudományos nyelvhasználat, a latin szakkifejezések dominanciája, amely adekvátan jelenik meg a német fordításban. A

magyar tudományos nyelvhasználat személytelenségre törekvését a magyarról németre fordításra egyébként is jellemző cselekvő→szenvedő váltás biztosítja.

Reiß (1986a: 68) hangsúlyozza, hogy csak a szöveg szemantikai, lexikai, grammatikai és stilisztikai elemeinek összjátéka, helyes megértésük és értelmezésük biztosíthatja az eredeti megőrzését a célnyelven. Miközben a kritikus a nyelven belüli instrukciókat vizsgálja, figyelembe kell vennie ezen instrukciók kölcsönös függőségi viszonyát, valamint az instrukciók és szövegtipológiai követelmények relációit. (Emellett Reiß kiemeli fordításkritikai elmélete objektív és szubjektív korlátait is.)

4. Összegzés

Elemzésem során a FNY-i szöveget a különböző nyelvi szintek alapján vizsgáltam, az eredetit és a fordítást egy fordításkritikai modellelmélet keretein belül vetettem össze, ahol is a nyelven belüli tényezők figyelembevételével a fordítás értékelésekor az ekvivalencia, adekvátság, korrektség és korrespondencia kritériumainak megfelelően a szemantikai, lexikai, grammatikai és stilisztikai instrukciók vizsgálatára került sor.

Mivel a FNYSZ elemzése során a nyelv funkcionális dimenziója, a formális-, tartalmi, valamint pragmatikai szempontok nem szerepeltek, illetve az eredeti és fordítás összehasonlításakor kizárólag a nyelven belüli tényezőket vettem figyelembe (a szövegtipológiai jellemzők és a nyelven kívüli tényezők CNY-i realizációit nem), az értékelés nem lehet átfogó, csak a nyelvi-stilisztikai dimenzióra szorítkozhat.

Az egy nyelvhez kötött jellegzetességek, beszédsajátosságok jelentős fordítási problémákhoz vezetnek, a forrásnyelvhez kötött kifejezőeszközök az esetek többségében elvesznek vagy hatástalanná válnak a célnyelven (vö. Klaudy 1997: 33; Klaudy – Salánki 1997: 85). A magyar FNYSZ szóleleményei, nyelvi deviációi, különös szóalkotási formái, sajátos szóteremtései is sok esetben elvesztek a német fordításban. A sajátos stílushatású FNY-i lexémák CNY-i megfelelői sokszor köznyelvi elemek, amelyek nem hordozzák a FNY-i elemek emocionális töltését, konnotációit, így nem érik el ugyanazt a hatást. A veszteségek ellenére a fordítók a célnyelv adta lehetőségekkel élve gyakran találóbb megfogalmazással kompenzáltak.

Irodalom

Klaudy K. (1997): *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica, Budapest (negyedik és átdolgozott kiadás)

Klaudy K. – Salánki Á. (1997): *Német–magyar fordítástechnika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (2. kiadás)

Koller, W. (1973): Zu Stand und Problemen der Übersetzungskritik. *Lebende Sprachen*, Heft 1. 25-28. (=Teil I).

Koller, W. (1973): Zu Stand und Problemen der Übersetzungskritik. *Lebende Sprachen*, Heft 2. 54-59. (=Teil II).

Königs, F.G. (1979): *Übersetzung in Theorie und Praxis*. Ansatzpunkte für die Konzeption einer Didaktik der Übersetzung. Bochum: Julius Groos Verlag.

Reinke, M. (1998): "Jugendsprache". In: Hessky R. – Knipf E. (Hg.): *Ein Textbuch zur Lexikologie*. Band I. Holnap Kiadó, Budapest. 283-292.

Reiß, K. (1986a): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen. München: Max Hueber Verlag (3. Auflage)
Reiß, K. (1986b): Szövegtipológia és fordítás. In: Bart I. – Klaudy K. (szerk.): *A fordítás tudománya*. Válogatás a fordításelmélet irodalmából. Tankönyvkiadó. Budapest. 253-273.
Szűcs T. (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Wilss, W. (1974): Probleme und Perspektiven der Übersetzungskritik. In: *IRAL* XII/1974. 23-41.

GÁLOSI ADRIENNE
Pécsi Tudományegyetem

Fordítás és kultúraköziség, avagy a fordító rossz ember nem lehet

„De hol játszódhatna le ez a világteremtő és világfenntartó beszélgetés? Melyik pünkösdi gyülekezetben szálljon le ránk a közös nyelv? Milyen iskolákban és szemináriumokon tanítják a hídépítő nyelvet, mely kiszabadít mindent a kimondhatatlan sajátosságból, és megnyitja számunkra közölhetőséget és a nyilvánosságot?" (Peter Sloterdejk: *Világra jönni – szót kapni*)

Anélkül, hogy bármilyen diszciplináris elfogultsággal saját kutatási területünket magasabbra értékelném a többi résztvevőénél, mégis komoly meggyőződésem, hogy a konferencia címe (*A nyelv, nevelő szerepe*) kitüntetett helyzetbe hozza a fordítás–tolmácsolás szekciót, és különös figyelem illeti meg az e témában itt elhangzó előadásokat. Ez a tulajdonképpen végtelenül absztrakt cím ugyanis legmélyebb nyelvi beágyazottságunkat feszegeti, hiszen a nevelés kérdései – csakúgy, mint a nyelv – politikára, jogra és etikára nyílnak.

Mit jelent a nyelv, mint „abszolút környezet", mely mindenkor megelőz (vö. Derrida 1997: 9)? Lehet-e egynél több nyelvet beszélni, lehet-e otthont találni az anyanyelven kívül, s ez a nyelv, vajon ténylegesen a miénk-e? Lehet-e egy nyelvet „bírni", azaz birtokolni, elhagyható-e az anyanyelv, és mit jelent a „másik" nyelvével való találkozás? Néhány olyan lehetséges kérdés, melyek megválaszolása feltétlenül implikálja a nevelés problémáival való szembenézést. A nyelv és a benne, általa való nevelődésünk kérdései pedig legvilágosabban ott vetődnek fel, s talán tétjük is ott a legnagyobb, ahol a nyelvek találkoznak.

Ezért is választottam előadásom témájának a fordítás kultúraközvetítő aspektusát, mivel hiszem, hogy a fordító rossz ember nem lehet, vagyis hogy e nyelvi tevékenységben a legmélyebben és a legtisztábban tetten érhető az az etikai alapállás, mely iránymutató lehet minden kultúrák közötti érintkezés számára. A nyelv a fordítás tevékenységén keresztül a szó igazi értelmében nevel.

A fordítástudomány már évtizedek óta foglalkozik egyrészt a fordítások kulturális helyével, másrészt azok kultúraközvetítő szerepével. Azonban a *fordítás / fordíthatóság* fogalmai új kiterjesztést nyertek azzal, hogy a kritikai kultúrakutatás (ez a *cultural studies* talán leginkább terjedőben lévő magyar fordítása), vagyis a kultúrák közötti interakció tanulmányozásának egyik kulcsfogalmává váltak. Manapság nemcsak a nyelveket fordítják, hanem a kultúrákat is. Azonban a fordítás itt sokszor nem jelent többet, mint a kultúrák közötti cserekapcsolat metaforikus megjelölését. Én ebben a rövid előadásban az érvelési sorrendet megfordítanám, s nem azt vizsgálom, hogy mennyiben „fordítás" két kultúra találkozása, hanem azt kívánom röviden megmutatni, hogy ez a metaforikus szóhasználat nagyon is konkrét abban az értelemben, hogy mindazok a jegyek, melyeket a kritikai kultúrakutatás mint pozitív értékeket mutat fel a szóhasználat kapcsán, a jó fordítás tényleges jellemzői.

Mint említettem a fordítás kulturális közvetítő szerepe régóta kitüntetett figyelmet kap a fordítástudományban, főként Even-Zohar és Toury munkáiban. 1978-ban jelent meg Even-Zohar korábbi írásainak reprezentatív gyűjteménye *Papers in Historical*

Poetics címmel, melyben először vezeti be a *poliszisztéma* terminust. Itt sajnos csak jelezni tudom a fogalom jelentését, mely egy félmondatban összegezve azt jelenti, hogy az irodalmat mint rendszert kezeli, főként késői orosz formalisták hatására. A fordításnak a poliszisztémában való elhelyezése legfőképpen azt az újdonságot hozta a fordításelmélet számára, hogy célorientált volt. Nem eredeti szövegek és fordított változatuk összevetését végezte el, hanem a fordítások helyét és szerepét a befogadó, célnyelvi kultúrában vizsgálta, a fordításokat annak legaktívabb rendszereként gondolta el. Egy korábbi írásának 1990-ben kiadott átdolgozott változatában így fogalmazza meg a fordítások kulturális meghatározottságát: „A fordítás nem egy olyan jelenség, melynek természete és határai egyszer és mindenkorra adottak, hanem olyan tevékenység, mely egy kulturális rendszeren belüli kapcsolatok függvénye" (Even-Zohar, 1990: 51). Talán ebből a rövid kiragadott részből is látható, hogy azzal, hogy a fordításban nemcsak a nyelvi rendszereket vizsgálta, hanem a kultúra felől, s a kultúrák heterogenitása felől közelítette azt meg, megelőlegezte azt a „kulturális fordulatot", amely a humán tudományok terén bekövetkezett, s amely a fordítástudomány terén azt jelenti, hogy a fordításoknak az irodalom keretein kívül eső meghatározottságaival, annak mintegy „politikájával" is foglalkoznak.

Azért szóltam röviden e szerzőről, hogy hangsúlyozzam, a fordításelméletben régóta ismert az a tény, hogy ha a fordítás a kulturális identitás felől határozódik meg, akkor természete legalábbis kettős, két pólus között fluktuál; vagy a célnyelvi vagy a forrásnyelvi kultúra rendszere szerint kerül kidolgozásra, illetve ezek valamelyikének standardjai szerint kerül befogadásra. A fordításelméletben ennek a problémának a tárgyalása azonban nagyon sokszor arra korlátozódik, hogy azt vizsgálják, vajon az adott fordítás transzparens-e vagy sem, attól függően, hogy célnyelvi vagy forrásnyelvi orientációjú.

De kevesen foglalkoznak azzal a problémával, hogy e kettő közötti váltás a dominancia és az elnyomás elvei alapján működik. Vagyis amikor a fordításoknak a kultúra egymást keresztező hálójában elfoglalt helyét vizsgáljuk, fontos felismerni az ezen elfoglalt hely mögött meghúzódó manipulációt – a fordítóét, annak kultúrájáét, és a fordítandó szöveg, kultúra manipulációját. Manapság elsősorban a posztkoloniális elméletek foglalkoznak kiemelten ezzel a területtel, a fordításokat is meghatározó hatalmi viszonyokkal, melynek célja a forrásnyelvi kultúra egy olyan képének megteremtése, mely fenntartja vagy kiterjeszti a domináns csoport hegemóniáját. Valójában ezek a képek konstruálják meg a Másikról kialakított képzeteket, és a forrásnyelvi kultúra olyan identitását hozzák létre, melyet a célnyelvi kultúra a másik reprezentánsaként képes felismerni. Ezen reprezentációk és átiratok természete és minősége ennélfogva hatalmas jelentőséggel bír általában a kritikai kultúrakutatás és különösen a fordításelmélet számára.

A mélyben minden kultúra ellenáll a fordításnak, még akkor is, ha alapvetően rászorul. Ez a defenzív reakció annak jele, hogy az idegen értékek bevezetése veszélyezteti a saját kánont. A fordítás célja – írás által kapcsolatot megnyitni a Másikkal – szemben áll minden kultúra etnocentrikus struktúrájával, mely egy olyasfajta nárcizmus, hogy minden kultúra tiszta, önmagában álló egész kíván lenni. Berman mondja az *Experience of the Other* című munkájában, hogy a fordításban van valami a fajkereszteződés erőszakosságából (vö. Berman 1992: 4). Természetesen ez a kívánság a társadalmi tudat felszínén általában nem tematizálódik, mivel világosan belátható, hogy kulturális identitás nem tapasztalható meg, s nem is fejlődhet ki kultúrák közti előzetes

interakció nélkül. Azonban nemcsak ilyen önmagában is megálló szeretne lenni minden kultúra, hanem szeretné mások örökségét is kisajátítani. Ilyen értelemben tekinti Nietzsche is a fordítási tevékenységet hódításnak: így értékeli az antik Róma eme gyakorlatát, mellyel a görögökhöz fordult, azért hogy ezt a hagyományt magába olvaszthassa. (Napjainkban az USA kultúrája lehet hasonló példa.) Az ilyen fordítás nem egyenlők közötti művelet, hanem alapvetően etnocentrikus.

Általában a fordítás megrendelése a hazai kultúrából ered, ahol egy idegen kulturális terméket úgy választanak ki, hogy megfeleljen azoknak az ízléskritériumoknak, melyek a szöveg létrejöttét és recepcióját saját kultúrájában motiválták. A fordítás funkciója ekkor az asszimiláció, hazai értelmezések és érdekek inskripciója egy idegen szövegbe. A fordítás-diskurzus funkciója és hatása a befogadó kultúrában több tényezőtől függ:
(1) Ezek között talán elsőként meghatározó, hogy a kulturálisan domináns csoportok inkább protekcionisták, avagy inkább liberálisak-e.
(2) A másik ilyen fontos tényező, hogy a „fordítás-import" eredeti helye milyen viszonyban áll a társadalmi, politikai, vallási, irodalmi hagyománnyal, s általában a két érintkező kultúra hierarchikus viszonya igen fontos befolyásoló tényező.
(3) Harmadik tényezőként az említhető, hogy a fordítást használó csoport vajon központi, avagy perifériku-e a befogadó kultúrában.

Ezek mellett megemlíthető még két elem, amelyek befolyással vannak a fordítás szerepére:
(4) a prezentáció módja;
(5) hogy milyen csatornán keresztül jelenik meg a fordítás.

Egyetlen irodalmi példával szeretném illusztrálni az ilyen – jobb címkét nem tudok – etnocentrikus fordításokat. Ilyenkor a fordító olyan szövegeket választ, vagy olyanokra kap megrendelést, melyek megfelelnek a célnyelvi kultúra által a forrásnyelvi kultúráról kialakított képnek, s ez zökkenőmentesen illeszkedik saját nyelvi hálójának már meglévő diszkurzív paramétereibe, vagyis a domináns hatalom diskurzusának elvárásai korlátozzák azon szövegek bekerülését, melyek nem illeszkednek a másikról kialakított képbe. E folyamat eredménye természetesen az, hogy a forrásnyelvi kultúra egyneműsödik és domesztikálódik.

Természetesen a gyarmati helyzetben ez a folyamat még nagyobb jelentőségre tesz szert, már csak azért is, mivel rendkívül bonyolult folyamat olyan kultúrák szövegeinek fordítása, melyeknek műveltsége nem áll közeli kapcsolatban egymással.

Mahasweta Sengupta indiai kutató Rabindranath Tagoréról írott, *A fordítás mint interpretáció – A képek hatalma a hatalom képei* című tanulmányában idézi Tagore egyik levelét(vö. Sengupta 1995). Tagore volt az első ázsiai költő, ki irodalmi Nobel-díjat kapott. 1913-ban nyerte el egy verses antológiáért, mely saját fordításában közölte angolul verseit. Eredetileg bengáli nyelven írta munkáit, s a fordításokat maga készítette, mivel úgy vélte, hogy egyedül a művek szerzője van felhatalmazva arra, hogy saját műveinek fordítója legyen, mivel ezek „lényegi tartalma" sokkal inkább hozzáférhető számára, mint bárki más számára. Fordításai során – ahogy azt a tanulmány szerzője számos vers elemzésén keresztül bemutatja – olyan új alkotásokat hozott létre, melyek az angol nyelvnek az indiai irodalomra vonatkozó tudása és mércéje alapján ítélhetőek meg. Saját versei fordításait manipulálta, hogy az uralkodó „keleti költő-próféta" képnek megfeleljen. Élete egészen késői szakaszáig folytatta ezt a tevékenységet, bár felismerte a folyamatban lévő kettősséget, saját és versei identitásának meghasonlottságát. 1935-

ben, élete vége felé, műveinek gyűjteményes kiadásának tervezése idején írta a levelet, melyből a következő idézet származik, s melyben nemcsak a világos felismerés hangján, hanem egyszersmind az önmagával való kíméletlen őszinteség hangján is beszél arról, hogy fordítói munkásságát kudarcnak ítéli meg.

„Már nem vagyok fiatal és bőségesen volt időm arra, hogy ráébredjek mennyire hiábavaló, ha valaki saját természetes közegén kívül akar elismerést szerezni. A nyelvek féltékeny uralkodók, és ritkán adnak az utazónak útlevelet, hogy szigorúan őrzött határaikat átlépje. Mi értelme annak, hogy tiltásuk ellenére csak ügyetlenül menjek fejjel előre, különösen akkor, ha okom van úgy érezni, hogy bizonyosan hozzájárultam valamivel a világirodalomhoz saját anyanyelvemen keresztül. Ehhez kell hűnek maradnom, meg kell elégednem szükségszerű korlátaival[...] Bármennyire jól sikerült legyen is egy fordítás, mégsem lehet más, mint a táncnak akrobata mutatvánnyá való átváltoztatása, mely legtöbb esetben árulást követ el az eredeti méltósága ellen.[...] Ami engem illet, soha nem kellett volna műveimmel az Önök dicsőséges birodalmába betolakodnom, idegen szentélybe helyeznem őket és önöknek ismerős hamis gesztusokkal felruháznom őket. Méltánytalanságot követtem el ezzel önmagam ellen és a múzsa szentélye ellen, mely büszkén várhat virágokat saját éghajlatától, saját kultúrájától. Van valami megalázó a türelmetlenségnek ilyen méltatlan sietségében, mely rosszkor és rossz helyen követeli azonnali járandóságát."

Nemcsak e sorok költői szépsége miatt bátorkodtam ilyen hosszan idézni, hanem azért is, mert megrázó egy Nobel-díjjal kitűntetett életmű végén ilyen kíméletlen sorokat olvasni. S hiába volt Tagore számára világos, hogy az a típusú fordítás, melyet ő művelt a két kultúra hierarchikus viszonyának kényszerítő hatása alatt működött, alkotásaiban mégsem tudta kultúrája angol reprezentációjának hatalma alól kivonni magát.

Rosenzweig mondja, hogy fordítani olyan, mint egyszerre két urat szolgálni: az idegen nyelvet és a szerzőt, valamint a saját nyelvet, és a saját kultúrát. Schleiermacher ezt 1813-ban úgy fogalmazta, hogy „vagy a szerzőt hagyja békén a fordító amennyire csak lehetséges, és az olvasót viszi hozzá, vagy békén hagyja az olvasót amennyire csak lehetséges, és a szerzőt viszi hozzá" (Schleiermacher 1992: 149). Az utóbbi eset, mint Tagore példáján láttuk, visszavonhatatlanul árulást követ el az idegen művel ben, mivel alapvetően redukcionista és kisajátító. Általában egy populista esztétika az, mely fluens fordításokat követel. Ezek a transzparencia illuzórikus hatását keltik, megadják magukat az aktuális dialektusnak, s defenzív magatartást mutatnak olyan idegen értékek bevezetésével szemben, melyek nem simulnak a bevett diskurzus szerkezetébe. Az ilyen fordítás elkerül minden olyan regisztert vagy stílust, mely a szavakra mint szavakra hívná fel az olvasó figyelmét. Az ilyen fordítás az egyszerű olvasói identifikációt szolgálja ki, azt a hatást kelti mintha az olvasó közvetlenül az idegen szöveggel és annak kultúrájával lépne kapcsolatba, így nagy olvasóközönségre számíthat. Természetesen az ilyen fordítás is beleszólhat a hazai kánon formálódásába, ha olyan irodalomból fordít, mely eddig kirekesztődött.

Azonban gyanúval kell kezelni minden olyan fordítást, mely ezt a domesztikációt mint zavartalan kommunikációs aktust misztifikálja. Hiszen a fordítás nem határozható meg csak kommunikációs szempontból, sem pedig pusztán esztétikai vagy pusztán nyelvszerkezeti szempontból. A fordítás identitásának lényege etikájában áll. A fordítás lényege a nyitás, a dialógus, a decentrálás, s így szemben áll mindenfajta kisajátító etnocentrikus beállítódással. A jó fordítás saját nyelvében az idegen szöveg idegenségét

manifesztálja. Vagy ahogy Humboldt fogalmazott saját Agamennon fordításának előszavában: a fordításnak csupán az idegenszerűséget kell leküzdenie és nem az idegen hang megszólalását a sajátban. És Schleiermacher is azt látta a legnagyobb nehézségnek, melyet a fordítónak le kell küzdenie, hogy úgy kell a két nyelv közti különbséget kifejezetté tennie, hogy közben saját nyelvének se legyen kárára.

A fordításban különböző nyelvek, különböző kultúrák lépnek egymással szoros kapcsolatba, **kölcsönös** megértésre várva, nemcsak a saját kultúra szempontjából, hanem az idegen kultúra szempontjából is. A nyelvek a fordításban kölcsönösen tükörré válnak egymás számára. Nemcsak az idegen szöveg, nyelv vár megértésre, hanem a saját nyelv hangja is tisztábban szól ha „visszazeng, ha visszhangként érkezik el a két nyelv rezonanciájában" (Derrida 1997: 56).

Az idegen sajátossága csak akkor ragadható meg, ha valami ismertre vetítődik rá. De az idegen kultúra nem egyszerűen a saját referencia keretébe sorolódik, hanem sokkal inkább ez a keret lesz kitéve a változásnak, hogy képes legyen befogadni, hogy hozzáigazodjon ahhoz is, ami nem illeszkedik e keretbe. Az ilyen átvitel szemben áll a kultúrák egymás feletti hegemóniájának elvével, s így a fordítás a kultúrák egymás alá- és fölérendeltségével ellentétes fogalom. A fordítás nem az egyes nyelvekre, hanem a nyelvek közötti térre fókuszál, melyet maga a fordítás és az interpretáció nyit fel. Ez a tér nyújtja a Másik tapasztalatát. A másság megkülönböztetésének több lehetséges módja van:

(1) Ilyen a másik inkorporációja, melynek célja az asszimiláció.

(2) Az el- vagy kisajátítás hasznossági célokat szolgál, melyek a célnyelvi kultúrában meglévő hiányosságok orvoslását célozzák. A fordítás etikája nem is annyira az idegen szöveg asszimilációját igyekszik megakadályozni, hanem e folyamat mögött az idegen szöveg autonóm létét kell jelölnie.

(3) Valamint a másiknak mint primordiálisnak az elismerése egy olyan felelősséghez vezet, amely megelőz minden a másikra vonatkozó tudást, s az elkötelezettség etikáját hozza magával. A nyelvi viszony sem pusztán szemlélődés, hanem elköteleződés, bennfoglaltság abban, amit gondolunk, abban, ahogyan nyelvi viszonyulásunkat kinyilvánítjuk.

Egy nyelv idiomatikussága nem hallható, nem nevezhető meg, míg egy adott nyelv zártságán belül maradunk. Ez az adott nyelvben csak akkor bukkan fel, ha egy másik, idegen idiomatikussággal konfrontálódik. A fordítás paradoxonja, hogy ti. jelentésazonosságok és szimmetriák átültetésére van utalva, míg egyúttal megkísérli szabaddá tenni a másik nyelv aszimmetriáját és idiomatikusságát, e probléma magvát tárja fel. A fordítói határjárás a nyelveket pezsgésbe hozza, olyan idiómák válnak láthatóvá, hallhatóvá, amelyek addig észrevétlen határokat képeztek, melyek a jelentések mögött rejtőztek. A fordítás révén a azonban a nyelv idiomatikus határai előtűnnek, az idiomatikus differenciák feltárása által felvillan a közlés folyamatos nyugtalansága. A fordítási szituációban idegen és saját nyelv kibékíthetetlen differenciája egymással dialogikus feszültségi viszonyba lép, mely viszony mindig a másikkal szembeni kitettség szituációjából jön létre.

Befejezésül ismét a fordítás szó metaforikus kiterjesztéséhez csatolnék vissza, ezúttal nem közvetlenül a kritikai kultúrakutatáshoz, hanem a szociológiához. Zygmunt Bauman 1991-es igen nagyhatású művében, az *Intimation of Postmedernity*-ben arról beszél, hogy a törvényhozó észt, mely az európai felvilágosodás szülötte, fel kell váltania a tolmácsoló észnek. A tolmács, a fordító szerepe adja számára a mintát ahhoz a magatartáshoz, melyet a posztmodern korban az értelmiségnek szerinte követni kell.

Ami a nyelvek találkozásában minden jó fordító munkájában szükségszerű, hogy ne pusztán egy komparatív tevékenységet végezzen el, hanem olyan dialógus lehetőségét nyissa fel, ahol a saját nyelv a másiktól tér önmagába vissza, és ezzel mind önmaga, mind a másik birtoklását lehetetlenné tegye, s a megértést egymás kölcsönösségébe ágyazza, ez a tevékenység a kultúrák interpretációjában az értelmiség további életének és szerepvállalásának egyetlen lehetősége.

Irodalom

Berman, Antoine (1992): *The Experience of the Foreign.* Trans. Heyvaert, S. Albany: State Univ. of NY Press.

Derrida, Jacques (1997): *A másik egynyelvűsége* (Ford.: Boros J. et al.) Pécs: Jelenkor Kiadó.

Even-Zohar, Itamar (1990): Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11/1: 9-26.

Schleiermacher, Friedrich (1992): On the Different Methods of Translating. In: Lefevere, A. (ed.): *Translation, History, Culture*. London: Routledge. 141-166.

Sengupta, Mahasweta (1995): Translation as Manipulation: The Power of Images and Images of Power. In: Diugwaney, A. – Maier, C. (eds.): *Between Languages and Cultures. Translation and Cross-Cultural Texts.* Pittsburgh/London: Univ. of Pittsburgh Press.

HELTAI PÁL
Szent István Egyetem, Gödöllő

Magyar–angol fordítástechnika

1. Bevezetés

Ez az előadás a magyarról angolra történő fordítás oktatásának gyakorlati kérdéseivel foglalkozik, és egy készülő, illetve gyakorlatilag kész jegyzetet ismertet, amely a SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén készül(t). A tapasztalatok, amelyekre hivatkozom, többnyire saját tapasztalataim, de helyenként utalok munkatársaim tapasztalataira is.

2. Magyarról idegen nyelvre fordítás: ki fordítson?

A fordítóképzés egyik fő kérdésre az, hogy ki fordítson (Pym 2000b). A válasz többnyire: az, akinek anyanyelve a fordítás nyelve (a célnyelv), megfelelő fordítási képzettséggel rendelkezik, és az adott szakterülethez ért. Ennek megfelelően a hivatásos fordítók képzésében (és foglalkoztatásában) egyre inkább érvényesül az az elv, hogy bármilyen kiválóan is tud a fordító egy második nyelvet, teljes biztonsággal csak anyanyelvére tud fordítani.

Természetesen azt is fölveti az irodalom, hogy gyakorlati korlátok miatt nem mindig lehet ehhez az elvhez ragaszkodni (pl. McAlester 1992), sőt nem is olyan régen könyv jelent meg az idegen nyelvre történő fordításról (Campbell 1998).

2.1. Magyarról idegen nyelvre fordítás az ágazati szakfordítóképzésben

Az ún. ágazati szakfordítóképzés nem tűzi ki célul, hogy a hallgatók a magyarról idegen nyelvre történő fordításban hivatásos szintet érjenek el: itt és a felsőfokú nyelvi képzésen (például a bölcsész-, illetve a tanárképzésen) belül szervezett fordítói szemináriumok során a magyarról idegen nyelvre történő fordítás oktatása részben összefonódik a nyelvtanítással. Ez érthető, ha számításba vesszük, hogy a hallgatók többsége nem beszéli az idegen nyelvet anyanyelvi, illetve az anyanyelvit megközelítő szinten. Ennek megfelelően itt inkább a nyelvi kompetencia fejlesztése van a középpontban, és csak kisebb mértékben van szó fordítási stratégiák ismertetéséről és gyakoroltatásáról. Felvetődik tehát a kérdés, hogy lehetséges-e és hasznos-e a magyarról idegen nyelvre történő fordítás oktatása, vagy, mivel a feladat eleve reménytelen, le kell mondanunk róla.

2.2. Lehet-e idegen nyelvre fordítani?

Ami a lehetségességet illeti, figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy az idegen nyelvet munkaeszközként használó szakemberek jelentős része megtanul a saját témájáról elfogadható színvonalú idegen nyelvű szakcikket írni, függetlenül attól, hogy nyelvtudásuk általános szintje messze elmarad az anyanyelvitől, illetve az azt

megközelítőtől. (Ugyanakkor a legkiválóbb nyelvszakos végzettségű tanárok sem képesek elfogadható színvonalú irodalmi műveket írni idegen nyelven.) E tapasztalat alapján úgy véljük, hogy megfelelően magas szintű (bár nem feltétlenül anyanyelvi) nyelvtudás mellett a szakfordítóképzésben is reális célként jelölhetjük meg azt, hogy a hallgatók legyenek képesek jó színvonalú, idegen nyelvi folyóiratban lektorálás után közölhető szakcikk-fordítást készíteni.

Közismert, hogy a szakmai ismeretek bizonyos mértékig ellensúlyozhatják a nyelvismeret korlátait (vö. Gile 1995: 79), és az is nyilvánvaló, hogy a szaknyelv használata jóval körülhatároltabb nyelvi kompetenciára támaszkodik, mint az irodalmi, illetve az általános nyelv használata. A szaknyelvben jelentős szerepet játszanak a sztereotip kifejezések, és ezeknek, illetve bizonyos mondatszerkesztési konvencióknak az elsajátítása biztosíthatja, hogy az esetlegesen előforduló nyelvtani hibák (egyes szám-többes szám, igeidők stb.) ellenére szerkezetileg ép, stílusában megfelelő, tehát jól lektorálható szöveget hozzunk létre.

Campbell (1998: 60-61) szerint az idegen nyelvre történő fordítás kompetenciája azt jelenti, hogy a fordító képes az idegen nyelven egy rendkívül specializált nyelvváltozatot használni. Ehhez hozzátartozik az a képesség, hogy a nyelvtani és lexikai ismereteket a mondat szintjén túl is képes alkalmazni, a regiszter és a stílus iránt érzékeny, és a fordított szöveg a formális írott angol nyelv strukturális vonásait mutatja (73. oldal). Megjegyzi továbbá, hogy a hivatásos fordítóknak hatalmas mennyiségű sztereotip kifejezés áll rendelkezésére, amelyek közül igen gyorsan ki tudják választani az éppen megfelelőt.

Míg tehát nem rendezkedhetünk be olyan fordítók képzésére, akik magyarról idegen nyelvre adekvátan ültetik át *A Tisza-parton* c. Ady-verset (*gémes kút, malomalja, fokos,* stb.), sőt azt sem igen várhatjuk, hogy például népmesét fordítsanak (*volt egyszer egy nekeresdi s ebkérdi kopasz hegy mellett egy folyó*), sőt még azt sem, hogy akár bizonyos típusú újságcikkeket adekvátan visszaadjanak (*az operarajongó főprivatizátor társaságában lazacoló szakszervezeti főkomornyik*), addig minden további nélkül elvárhatjuk a következők fordítását: *Kilenc kísérletet állítottunk be három különböző talajtípuson ... hogy megvizsgáljuk a ... hatását 3 különböző ... mellett* stb.

A cél tehát korlátozott, ugyanakkor teljesíthető. Tekintve viszont szakfordító hallgatóink változó nyelvi szintjét, csak úgy teljesíthető, ha a fordítási ismeretek mellett a hallgatók jelentős mértékű *célirányos* nyelvi képzést is kapnak. Ezt részben az ún. „Kontrasztív nyelvtan", részben pedig a „Magyar–angol fordítástechnika" c. tárgy biztosítja. A fordítás tanulása tehát részben a nyelvi ismeretek megszilárdítását és kiegészítését jelenti. A tulajdonképpeni fordítástechnikai képzés elsősorban a két nyelv különbségeinek tudatosítására, a jelentésbeli különbségek iránti érzékenység kifejlesztésére, az elemzőkészség gyakorlására, és a fordítói segédeszközök használatára terjed ki.

3. Nyelvészet és fordítás

Itt meg kell állnunk a kontrasztív nyelvészetnél. Mind a kontrasztív nyelvészet, mind a vele szimbiózisban élő nyelvészeti fordítási modell kiment a divatból, az ekvivalencia fogalmával együtt. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a mai fordításelméletek jelentős része irodalmi fordításról szól (például Gutt 1991), míg az EU fordítói gyakorlatában, legalábbis Pym szerint (2000a), továbbra is az ekvivalencia fogalmából

indulnak ki. Snell-Hornby (1988/95) integrált fordítási elmélete szerint is a szakfordítás közvetlenebb kapcsolatban van a nyelvészettel, mint az irodalmi fordítás.

Mi tehát úgy gondoljuk, hogy a nyelvészetnek, és azon belül a kontrasztív nyelvészetnek továbbra is fontos szerepe van a szakfordítás folyamatainak leírásában, és a nyelvek közötti összehasonlítás és a különbségek tudatosítása akkor is fontos része a fordítói képzésnek, ha a fordításban a nyelvi kontrasztokon kívül egy sor egyéb tényező is fontos szerepet játszik. Feltételezhetjük, hogy még a legjobb nyelvtudással rendelkező hallgatók esetében is lehetnek olyan nyelvi kontrasztok, amelyeket nem vesz észre, és amelyeknek a tudatosítása mind a nyelvtudás javítása, mind a fordítási kompetencia szempontjából hasznos lehet.

A legutóbbi évek nyelvelsajátítás-kutatásai arra is rávilágítottak, hogy a nyelvelsajátításban és a nyelvi produkcióban a kreatív, generatív folyamatok mellett jelentős szerep jut az előre gyártott elemek használatának, tehát a nyelvhasználat jelentős mértékben a memóriára támaszkodik. Ezt ugyancsak figyelembe kell vennünk a fordítás oktatása során.

4. Magyar–angol fordítástechnikai jegyzet

Az ELTE Tanárképző Főiskolán, illetve a GATE-n összeállított *Magyar–angol fordítástechnikai jegyzet* (Heltai Pál – Dróth Júlia – Marion Merrick) a fenti elvek alapján készült.

Nyelvtani problémák. A jegyzet a fordítási eljárások ismertetése után a fordítás nyelvtani-szerkezeti problémáival foglalkozik. Igaz ugyan, hogy a fordításban tulajdonképpen nincsenek nyelvtani problémák, de mivel idegen nyelvi tudásunk nem működik automatikusan, csak odafigyelve, miközben a szövegösszefüggésnek és a beszélő szándékának legadekvátabb kifejezését keressük, sokszor alapvető nyelvtani formákat tévesztünk el, vagy alapvető lexikai egységek kiválasztásában vagyunk bizonytalanok.

A jegyzet tehát részben azokat az alapvető nyelvtani ismereteket gyakoroltatja, amelyek a visszatérő nyelvtani interferencia miatt fontosak, másrészt a nyelvtan azon területeit, amelyek az angol szaknyelvi szövegek alkotásának, illetve magyarról angolra történő fordításának szempontjából lényegesek, a magyar szerkezetektől eltérnek és az általános célú nyelvoktatásra szolgáló nyelvtankönyvekben nem kapnak megfelelő hangsúlyt. Különösen fontos a szövegalkotással kapcsolatos nyelvtani ismeretek tudatosítása (fókusz, szórendi kérdések stb.) A gyakoroltatás mind mondat-, mind szövegszinten történik. Gyakori feladat, hogy adott szövegben először az igeidők fordítását kell meghatározni, majd a főnevek formáját (determinánsok, egyes vagy többes szám), és ezek után következhet a szöveg fordítása. Mivel itt a szövegalkotáshoz szükséges nyelvtani eszközök elsajátítása áll a középpontban, a gyakorlatok közül sok nem fordítási gyakorlat.

Lexikai problémák. Ez a rész tulajdonképpen egy eddig még nem létező magyar-angol kontrasztív lexikológia, különös tekintettel a kollokációkra és a sztereotip fordulatokra. A munka alapvető módszere a párhuzamos szövegek tanulmányozása, illetve az utánajárás. Néhány témakörben a jegyzet is tartalmaz párhuzamos szövegeket, de ma már nem jelent problémát adott témáról tetszőleges mennyiségű szöveget begyűjteni az internetről (csak idő kell hozzá). A párhuzamos szövegek tanulmányozása nemcsak a szakkifejezések azonosításában, hanem – és elsősorban – a kollokációk és

egyéb frazeológiai egységek tanulmányozásában, továbbá az egyes szövegtípusok és témák nyelvtani jellemzőinek, és a stílus jellemzőinek megfigyelésében is segítséget nyújtanak. A párhuzamos szövegeket a hallgatók lemezen is megkaphatják, illetve az LMC mini-konkordancia-készítő programjával tanulmányozhatják. A készen kapott szöveggyűjtemények mellett természetesen időnként a hallgatók feladata, hogy megfelelő forrásokat keressenek. A bikaviadalról szóló rövid szöveghez például az Encyclopaedia Britannica, illetve Hemingway művei ajánlottak.

Azt, hogy mennyire a kollokációk jelentik az egyik legnagyobb problémát, egy közepes erősségű szakszövegből kiírt néhány példa szemlélteti:

A csillagfürt ***nagyobb mennyiségű*** *meszet nem képes elviselni.*
Erőteljesebb trágyázást *sem igényel.*
Ezek a ***nézetek*** *nem teljesen* ***helytállók.***
Túl ***nedves talajban*** *a növény* ***hatalmas gyökérrendszere rosszul fejlődik.***
Megállapíthatjuk, *hogy a csillagfürt a jól szellőző, levegős talajokat igényli.*
Vályogtalajon ***rosszabbul díszlik;*** *agyagtalajon egyáltalán nem termeszthető.*
A fentiekből kitűnik, *hogy a kérdés igen bonyolult.*
Feltételezhető, hogy *a talaj kémiai tulajdonságai is* ***fontos szerepet játszanak.***

Tartalmaz a jegyzet rövid, gyakorlatokkal és kommentárokkal kísért szövegeket, hosszabb, általános témájú újságcikkeket minimális adaptálással vagy anélkül, fordítási megjegyzésekkel, kommentárokkal, esetenként mintafordításokkal, a lapszélen megadott szavakkal kísért szövegeket a szóbeli fordítás gyakorlására, szakszövegeket vagy terminológiát is tartalmazó újságszövegeket fordítási útmutatással és anélkül, hibásan fordított szövegeket és párhuzamos angol szövegeket.

A fordítás módjai. Az órákat a házi feladatként készített fordítások megbeszélése, felolvasott szöveg szóbeli fordítása, lapról történő közös vagy kiscsoportos fordítás, és egyéb gyakorlatok töltik ki. A szóbeli fordítás történhet előkészítéssel (megbeszélés a kommentárok alapján) vagy anélkül, összefoglalással vagy (nagyjából) teljes fordítással. Előfordul, hogy a hallgatóknak a magyar szövegre feltett angol nyelvű kérdésekre kell válaszolniuk, így gyakorlatilag tanári segítséggel szóban lefordítják a szöveget, mielőtt szóban vagy írásban a teljes szöveget megfogalmaznák. Az „egyéb" gyakorlatok keretében a szöveg által felvetett nyelvtani vagy lexikai problémákkal kapcsolatos gyakorlatokat végezhetünk a jegyzet megfelelő részeinek segítségével.

Mivel a szakfordító hallgatókat is érdekli olyan problémák megoldása, amelyek általános vagy irodalmi fordítási problémákat vetnek fel (például mi a *szövegszintű* fordítása annak a mondókának, hogy *This little piggie went to market...*), az órákat irodalmi jellegű fordítási problémák megbeszélésével is színesíthetjük.

A tulajdonképpeni fordítástechnikai képzés fókuszában a források használata (párhuzamos szövegek), az utánajárás, a kockázatkerülő stratégia alkalmazása (biztonságra törekvés: egyszerűsítés/semlegesítés), a transzferabilitás érzékének fejlesztése áll.

A szövegek témái. A szövegek jelentős része általános jellegű, illetve szakmai vonatkozású újságcikk, de természetesen néhány szűkebb szakmai jellegű (gazdasági és mezőgazdasági) szöveget is bevettünk. A főbb témakörök a következők:

- Természeti katasztrófák, balesetek
- Dinoszauruszok, ufók
- Egészségügyi/orvosi témák
- Közlekedés, autóvezetés
- Idegenforgalom, konferenciák
- Munka, munkanélküliség, életszínvonal
- Piac, tőzsde, árak; EU-csatlakozás
- Környezetvédelem

Az egyes témák különböző nyelvtani, lexikai és fordítási problémák megoldására adnak lehetőséget. A természeti katasztrófák például az idő- és helyhatározók sorrendjére, a kauzatív szerkezetek különbségeivel kapcsolatos átváltásokra, az orvosi témák a kísérletek és a kutatás általános szó- és kifejezéskészletére, a dinoszauruszok témája pedig a modális jelentések, hipotézisek nyelvtani és lexikai kifejezésére adnak példákat.

Házi feladatok, értékelés. A házi feladatokat a hallgatók szövegszerkesztett formában adják be, esetenként e-mailen küldik. Ennek megvan az az előnye, hogy lassanként kialakíthatunk egy hallgatói fordításokból álló korpuszt.

Tettünk már előkészületeket páthuzamos, illetve összehasonlítható szaknyelvi korpusz létrehozására is. Megjegyzendő, hogy a Manchesterben létrehozott fordított szövegek korpuszában szaknyelvi szövegek – egyelőre – nem szerepelnek (vö. Baker 2000).

A szakfordító hallgatóknak a házi feladat és a dolgozatírás során – a telefont kivéve – minden segédeszköz használata megengedett, a korábbi órákon fordított szövegektől kezdve a saját maguk által készített glosszáriumig és a tanár által biztosított egyéb segédanyagokig (például a fordítástechnikai összefoglaló listát).

Mellékletek

1. A jegyzet felépítése:

1. Fordítási műveletek
2. A fordítás nyelvtani problémái
3. A fordítás lexikai problémái
4. Magyarról angolra fordítandó szövegek
   (a) Rövid szövegek (többnyire újságcikkek) gyakorlatokkal, kommentárokkal
   (b) Hosszabb, általános témájú újságcikkek, minimális adaptálással vagy anélkül, fordítási megjegyzésekkel, kommentárokkal, esetenként mintafordításokkal
   (c) Rövid szövegek lapszélen megadott szavakkal a szóbeli fordítás gyakorlására
   (d) Szakszövegek, illetve szakterminológiát is tartalmazó újságszövegek, fordítási útmutatással és anélkül
5. Hibásan fordított szövegek
6. Párhuzamos szövegek
7. Mintafordítások

2. Minta a fordítási feladatokra (a 4.a részből)

Miért támad a bika, ha vörös színű kendőt lát?
Preparatory discussion: bullfighting

Amint az köztudott, a bikaviadal még mindig rendkívül népszerű Spanyolországban. Rajongói hisznek abban, hogy a bikát bármilyen piros dolog feldühíti és támadásra készteti. Ezért a torreádornak vörös köpenyt kell a bika előtt meglengetnie, hogy felingerelje, méghozzá úgy, hogy a bika támadását elkerülje.

Az igazság az, hogy pontosan ugyanazt az eredmény érné el, ha fehér, zöld vagy akár fekete köpenyt használna. A bika ugyanis színvak.

- *vörös színű kendő, toreádor, köpeny, lenget, felingerel* – look up the entry on *bullfighting* in the encyclopaedia, or read Hemingway's *Death in the Afternoon*. None of the dictionary equivalents of *kendő* is acceptable, and, surprisingly, *toreador* might not be the best word for *toreádor*!
- What is the difference between *bullfight* and *bullfighting*, *translation* and *translating*, *hunt* and *hunting*?
- What gender is the word *bull*? Should we use *he* or *it*? Look up the rules on gender.
- *feldühíti/készteti* – Are you sure that the Simple Present Tense is the only alternative?
- *Az igazság az ...* – **to tell the truth* is unsuitable; this phrase expresses an admission on the part of the speaker that they are reluctant to make.
- *ugyanis* – in most cases, **namely* should be avoided in translating *ugyanis;* combining the sentence with the preceding one may be preferable.

Irodalom

Campbell, S. (1998): *Translation into the Second Language*. London: Longman

Gile, D. (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: Benjamins.

Gutt, E. (1991): *Translation and Relevance*. Oxford: Blackwell.

McAlester, G. (1992): Teaching Translation into a Foreign Language. Status, Scope and Aims. In: Dollerup, K. – Loddegaard, A. (eds.)(1992): *Teaching Translation and Interpreting*. Amsterdam: Benjamins, 291-297.

Pym, A. (2000a): The European Union and Its Future Languages: Questions for Language Policies and Translation Studies. *Across Languages and Cultures*, 1/1: 1-18.

Pym, A. (2000b): Innovation in Translation and Interpreter Training. Report on an On-Line Symposium. *Across Languages and Cultures*, 1/2: 209-276.

Snell-Hornby, M. (1998/95): *Translation Studies*. An Integrated Approach (Revised Edition). Amsterdam: Benjamins.

JANKOVICS MÁRIA
Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely

Diáknyelv az ezredfordulón: orosz–magyar vonatkozások

Jelen előadásom témáját gyakorlati megfontolásokból kezdtem el vizsgálni. Jóval korábban arra gondoltam ugyanis, hogy az oroszországi részképzésre utazó hallgatóink hasonló korú fiatalokkal kommunikálva nem biztos, hogy minden orosz diáknyelvi szót vagy kifejezést megértenek majd. Erre tehát fel kell őket készíteni. Emiatt kezdtem a két nyelv diákzsargonjával ismerkedni, ez motivált arra, hogy mielőbb minél nagyobb terjedelmű korpuszt gyűjtsek össze.

Az eddig összegyűjtött anyag egy részét – az iskolai élettel kapcsolatos kifejezéseket – legalábbis részben már bemutattam. Ebben az előadásban más szempontok alapján vizsgálom az ifjúság nyelvét: először röviden áttekintem kialakulását és fejlődésének főbb szakaszait, majd bemutatom a diáknyelv fajtáit, a diáknyelvi szavak képzésének módjait, s végül az ezredforduló diákjainak nyelvére – szerintem – leginkább jellemző jegyeket ismertetem.

A nyelv leggyorsabban fejlődő rétege, az ifjúsági nyelv nálunk, Magyarországon a XX. század második felében – a már a századfordulón is elkülönülő – diáknyelvből, a nem diák fiatalok származás, család, munkahely és környezet által kiformált nyelvéből, a sorköteles években elsajátított katonai szakzsargonból, egy-egy sportág kifejezéskészletéből, illetve a fiatalokhoz eljutott argóból keletkezett. A 60-as évek elejétől a fiatalok korábbi rétegnyelvei elmosódtak; ma az ifjúság többé-kevésbé egyformán beszél. Az „ifjúsági nyelv" elnevezés először 1963-ban bukkant fel Magyarországon. Az e nyelvet beszélők célja mára a korosztályi összetartozás és a beavatottság kifejezése.

Az orosz ifjúsági nyelv fejlődésében a XX. század elejétől három jelentősebb hullám figyelhető meg. Az első a 20-as évekre tehető, amikor is a forradalom és a polgárháború által szétrombolt társadalmi szerkezet hajléktalanok tömeges megjelenését eredményezte. S mivel a tanulóifjúság nem különült el élesen a fiatalság egészétől, beszédében számtalan tolvajnyelvi szót kezdett alkalmazni. A második hullám az 50-es években jelentkezett, amikor a városok utcáin és táncparkettjein megjelentek a jampecek. A harmadik hullám pedig éppen a pangás éveire tehető, mivel a 70/80-as évek fojtogató társadalmi légkörének hatására különféle szélsőséges ifjúsági mozgalmak keltek életre, s a hippik létrehozták saját szlengjüket, mint a hivatalos ideológiával való szembenállásuk nyelvi kifejezőeszközét.

Az ifjúsági nyelv alapját a diákzsargon jelenti. Az iskolával kapcsolatos kifejezések jelentős része – bár az idősebb diákok nyelvhasználatában is előfordul – főként a kisiskolások beszédének jellemzője. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak szókincsében keverednek a munkás-, a paraszt-, a katona- és az iskolásélet szavai. A fiatalok bizonyos csoportja azonnal elsajátítja és előszeretettel alkalmazza is az új diáknyelvi szavakat, más csoportja viszont szelektál, ám ettől függetlenül valameñnyi környezetében elhangzó szót megérti.

A diáknyelv **két nagy csoportra** osztható. Magvát az oktatási folyamattal közvetlen kapcsolatban álló szavak és kifejezések alkotják:

фак – факультет [kar], двойной – kettes, шеф – témavezető tanár, ядро – atomfizika.

A másik csoportba köznyelvi szavak expresszív ekvivalensei tartoznak, s ezek az oktatási folyamathoz szorosan nem kapcsolódnak:

хавать / рубать / штефкать – enni; колёса – cipő.

Ide sorolhatók a pozitív (клево /коронно/, кристально, железно) és a negatív értékelést kifejező szavak (зола / лабуда / пшено / семечки / муть), valamint a megszólítások is (леди / детка / мордочка / цыпа – ha nőről, старик / старичок / кент / мужик / кирюха – ha férfiról van szó).

A diákzsargon **szókincse** minden esetben általános és speciális, azaz csak bizonyos helyeken (egyes főiskolákon, karokon, szakmákban) ismert és használt diákszavakból tevődik össze.

Ott, ahol külföldi diákok is tanulnak az e csoportba sorolható szavak keletkezését a nemzeti hovatartozás és az anyanyelv is nagymértékben befolyásolja, akárcsak a hazai diákok esetében az, hogy milyen idegen nyelvet tanulnak.

Valamennyi oroszországi diák számára ismertek például a következő szavak:

шпоры / шпага / шпаргалка – puska
удочка – elégséges
корочки – diploma
хвост – halasztott vizsga
автомат – megajánlott jegy
сбуть / собрать / скатать – lemásol
госы – államvizsga.

A **külföldi diákokkal egy intézményben** (például a Népek Barátsága Egyetemen) **tanuló diákok** szókincséből valók a következő szavak:

братья / друзья / форины / френды – külföldi diákok
латин – latin-amerikai diák
кофейня – büfé
международная оценка – elégséges

Sajátos az ilyen az intézményekben **a különböző nyelveket tanuló orosz anyanyelvű** diákok szókincse is. A spanyolul tanulók gyakori szavai például: мучача – lány; линда – szép, препа (a spanyol praparatoria = előkészítő-ből) – nulladik évfolyam; плата (a spanyol *plata* = 'ezüst' szóból) – pénz, ösztöndíj. Az angolul tanulók nyelvhasználatára jellemző például: мани – pénz, ösztöndíj, тыча – tanárnő, спикать – angolul beszél, лукнуть – néz, шузы – cipő stb.

A **külföldi diákok szóhasználata** orosz nyelvterületen ugyancsak sajátosnak mondható. Ilyen szavakat használnak, mint például:

подкефирить – kefírt enni rizzsel
итакдалия – ismeretlen lány
Наташа – lány, a diák barátnője
доска – rossz diák (az arab diákok nyelvhasználatában)
маслировать – dicsekszik
консультация – büntetés

Sokatmondóak az egyes szakterületek diákjainak nyelvéből vett szavak is: начерталка (начертательная геометрия) – ábrázoló geometria, зарубежка (зарубежная литература) – világirodalom, античка (античная литература) – ókori irodalom (nyelvészeknél) stb.

De vajon hogyan születnek a diákszavak? Az ide sorolható szavak nagy része a köznyelv különböző területeiről kölcsönzött szó: мать – lány (megszólítása), старик/мужик – fiatalember megszólítása. Bizonyos esetekben a kölcsönzött szavak jelentése más a köznyelvben és más a diáknyelvben. Például, a «лажа» a zenészek számára azt jelenti, hogy hamisan vagy rosszul adnak elő egy zeneművet, a diákok viszont így jelölik az unalmas tantárgyat vagy előadást. Az «очки» a sportban a találatokat jelöli, a diákok számára viszont a vizsgán kapott jegyeket, akárcsak a «шар» (gömb, golyó): три шара – hármas, четыре шара – négyes

A diáknyelvi szavak között szép számmal találhatók **főnévi és igei metaforák**:

утка (двойка) – kettes, школа (университет) – egyetem, резиденция (общежитие) – kollégium;
ходить на работу/службу – órára jár
завалиться/загреметь/пролететь мимо – megbukik a vizsgán
скинуть/свалить/спихнуть экзамен – levizsgázik
сбуть/собрать/скатать/сфотографировать – lekoppint/lemásol

Kevésbé produktív módja a diáknyelvi kifejezések képzésének a **szinekdoché** (névcsere, l. «Наташа» – 'lány, barátnő, diáklány' jelentésben) és a **metonímia** (két fogalom térbeli, időbeli, anyagbeli vagy ok-okozati érintkezésén alapuló szókép, l. «корочки» – 'diploma' jelentésben).

Külön csoportot alkotnak a diáknyelvi szavak körében az ún. **argotikus kifejezések**, amelyek csak a beavatottak számára érthetőek:

морковка (девушка) – lány
банан (двойка) – kettes
клевый (отличный) – kitűnő
французский отпуск – lógás

Közel állnak e csoporthoz azok a szavak, amelyek mindenfajta szemantikai azonosságot nélkülözve pusztán a **tövek részleges fonetikai egyezése** következtében helyettesítik a diáknyelvben a már általánosan elterjedt szót vagy kifejezést: шпар – галка helyett: шпор-а (puska). A két különböző jelentésű szó között csupán külső, **formális homonim kapcsolat** van. Ilyenek még:

стёпа – стипендия (ösztöndíj)
библия – библиотека (könyvtár)
удочка – удовлетворительно (elégséges)
автомат – зачёт, полученный автоматически (megajánlott jegy)

A diáknyelvi szavak következő csoportja **affixumok** segítségével képezhető. Ilyenkor, bár új szavak keletkeznek, a szótő köznyelvi jelentése megmarad: под – кефир – ить [prefixum + szótő + képző] – a délkelet-ázsiai diákok számára azt jelenti: 'rizst enni kefírrel'; шутк(а) – евич – viccet, mókát kedvelő ember.

Gyakori, hogy a diákok a társalgási nyelvben használatos képzők segítségével „állítják elő" az egyes szavakat:

общага (общежитие) – -аг-а; работага, бедняга mintájára
стипуха (стипендия) – -ха
академка (академический отпуск) – ка

A diáknyelv szavai között számos **jövevényszó** is található. Ezek egy része az orosz grammatikai sajátosságok figyelembevétele nélkül – csupán átírással – került az orosz nyelvbe: чао, гуд бай, мерси, пардон. Más része viszont az orosz nyelvtani szabályoknak megfelelő képzőkkel ellátott idegen szó: тыча – tanárnő, шузы – cipő, мучача – lány. E szavak az orosz nyelvben annak ragozási szabályai szerint változnak: Что-то я давно не вижу эту мучачу – Valami oknál fogva rég nem láttam ezt a lányt.

Gyakori jelenség, hogy az idegen szó az orosz szuffixumon kívül prefixumot is kap: спикать – поспикать (a *to speak*-ből) – angolul beszél; лукать – полукать (a *to look*-ból) – néz. A diákszavak között **rövidítések**, illetve **mozaikszavak** is vannak: фак (факультет) – kar; пед (пединститут, велосипед) – tanárképző főiskola, kerékpár; мопс (молодой, отлично подготовленный специалист) – jól felkészült/képzett fiatal szakember.

Több – az iskolai gyakorlatban elterjedt – rövidítés (pl.: érdemjegyek) értelmezése nagyon sajátos és ötletes:

отл (обманул товарища лектора) – rászedtem a tanárt/lektort; jeles
хор (хотел обмануть – раздумал) – rá akartam szedni, de meggondoltam; jó
пос (пробовал обмануть – сорвалось) – rá akartam szedni, de nem sikerült; közepes
неуд (не удалось) – nem sikerült; elégséges, ami tulajdonképpen a mi elégtelenünkkel egyenértékű.

Az «удовлетворительно» rövidítését, az «уд»-t tréfásan az ellentétes értelmű «удачно» szóval is helyettesítik. Így a «сдать экзамен удачно» – sikeresen levizsgázik valójában azt jelenti, hogy 'elégségesre vizsgázik'.

A diáknyelvi szavak között vegyes képzésűek is találhatók. Például, a «плата» 'ösztöndíj, pénz' jelentésben a spanyol *plata*-ból ('ezüst') metonimikus átvitel útján került az oroszba. Érdekes a «кровать» (двойка, плохо) 'elégtelen' keletkezése: a «кровать» az angol *bed* tükörszava, mely egy másik angol szó, a *bad* ('rossz') részleges homonim megfelelője.

Egy nyelv valamennyi jelensége a diákzsargonra is jellemző. Ilyen jelenségek például a következők:

– szinonimasorok keletkezése: стёпа → степуха → пенсия → мани → плата
– homonimia is megfigyelhető: форины → сфенды → братья → друзья
пед → пединститут
→ велосипед
врезать → ударить
→ хорошо ответить
– frazeologizmusok alkalmazása, illetve újak képzése:
сходить к старику (сдать экзамен профессору) – levizsgázni a professzornál

дать по мозгам – elkáprázтat, meglep
одной левой – lazán, erőfeszítések nélkül

Megfigyeléseimet összegezve elmondhatom, hogy az orosz diáknyelv sajátságos jellemzői az ezredfordulón mindenekelőtt a következők:

(1) Mint az orosz nyelv egészében, a diákzsargonban is sok (talán a kelleténél is több) az angol eredetű szó, s ez az angolt, mint idegen nyelvet tanulókra még inkább vonatkozik.

(2) A zenével és a különböző zenei irányzatokkal, a számtalan hazai és külföldi popegyüttes megismerésével, utánzásával, koncertjeinek látogatásával összefüggésbe hozható az ilyen jellegű – ugyancsak angol eredetű – szavak és kifejezések széleskörű alkalmazása (рок, реп, рейв, диск, сингл stb.).

(3) Az ifjúság nyelve tükrözi a fiatalok fokozott érdeklődését a számítógépek és a számítógépes játékok iránt is. Csak a *számítógép* szó diáknyelvi változataiból mutatnék be néhányat: кома / компик / компухтер / аппарат / машина / мачка / писишка / писюк / псих / банка / бандура stb.

(4) Sajnálatos és a leginkább megdöbbentő azonban az, hogy – a Nyugat negatív hatása miatt – az orosz piacon megjelent a drog is, mint annyi minden más és szinte ijesztő méreteket öltve terjed a fiatalok körében. Természetesen ez az ifjúság nyelvhasználatában is tükröződik. A meglepő az, hogy igen nagy arányban – számtalan szinonimasor erejéig – van jelen. Csupán néhány példa ennek igazolására:

Kábítószer (drog, narkó) – таска / таски / торч / тарч / транк / турьяк / цикла / циклуха / химия / химка / чуйка / ширка / шмаль / чистяк / релава / салют / сахар / черный / сед / сонник / соняк / план /д урман / марафет / марфа / глюкочен / джеф / малага / муруовка / ганджубас / грязнуха / дрянь / дурь / кода / калики / косяк / сульфа / пых / пятка / пионерка / ширево / шняга

Mintegy 41 orosz megfelelőjére bukkantam ennek a szónak. Több változata ismert a következőknek is:

marihuána (7) – чай / джейн / шала / конопля / марьяка / марфуша / Мария Ивановна
kokain (7) – рай / мечта / ЭС / кикер / чарли кок(а) и / кокш
heroin (5) – мальчик / гарри / гера / герасим / лощадь
hasis (3) – гат / маланка / челим
LSD (2) – кукуруза / кислота
fű (4) – масть / штакет / трава / травка
narkós, drogos (6) – нарк / нарком / наркома / наркуша / морфинист / движок
tű (4) – насос / вмазка / движок / игла

A fent vázolt jelenségek miatt értelemszerűen nincs könnyű dolga annak, aki az orosz fiatalokat vagy a róluk szóló írásokat szeretné megérteni. Különösen nehéz a nem orosz anyanyelvűeknek, illetve a fordítóknak, akik a nyelvi közvetítő szerepében kénytelenek a leírtakat vagy elhangzottakat a célnyelvi befogadó számára közérthetővé tenni. Dolgukat megkönnyítheti, ha valamennyire ismerik az angol nyelvet, tájékozottak a zene világában, és ismerik a diáknyelv közkedvelt szavait és kifejezéseit. Előadásommal ez utóbbihoz szerettem volna hozzájárulni.

Irodalom

Grétsy L. – Kemény G. (1996): *Nyelvművelő kéziszótár.* Auktor Könyvkiadó, Budapest
Grétsy L. – Kovalovszky M. (1980): *Nyelvművelő kézikönyv I.* Akadémiai Kiadó, Budapest
Jankovics M. (1996): Az orosz és a magyar diáknyelv néhány sajátossága. In: Székely G. (szerk.): *A Hatodik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai.* BGYTF, Nyíregyháza. 550-558.
Jankovics M. (1996): Diáknyelvről – nyelvtanároknak (magyar–orosz változatok). *NyelvInfó*, 4/3: 16-18.
Kardos T. – Szűts L. (1995): *Diáksóder.* Ciceró, Budapest
Kovaljov, A. (1995): Molodije o mologyozsnom zsargone. *Russzkij jazik za rubezsom*, 1995/1: 90-99.
Nyikityina, T.G. (1998): *Tak govorit mologyozs.* Folio-pressz, Szankt-Petyerburg

JOÓ ETELKA
Nyíregyházi Főiskola

Kogníció és fordítás

Ha végigtekintünk a fordítástudomány alig félévszázados történetén, észrevehetünk egy jól kirajzolódó tendenciát: első korszakában – saját területének, feladatainak, módszereinek meghatározása után – a saussure-i *langue* oldaláról kezdte vizsgálni a fordítás folyamatát. Olyan objektív törvényszerűségeket keresett a nyelvi rendszerekben, amelyek lehetővé teszik a fordítást annak ellenére, hogy az egyes nyelvek struktúrája különbözik.

Otto Kade és Georg Jäger, a lipcsei iskola képviselői abban látták a fordítói folyamat lényegét, hogy meg kell őrizni az invarianciát a tartalmi síkon, miközben kódváltás történt a kifejezés síkján. Más szóval azt kutatták: mi teszi lehetővé, hogy a *langue* szintjén tapasztalható különbözőség ellenére 1:1 arányú megfelelés jöjjön létre a *parole* szintjén. Ennek vizsgálatára a **deduktív-hipotetikus** módszert ajánlották, amelyet azonban nem próbáltak ki természetes nyelveken.

Jumpelt felfogása is hasonló volt, ő is a *langue* oldaláról indult ki, mert a *parole*, a beszéd a nyelv individuális megnyilvánulása, tehát sokszor kivonja magát az objektiválás lehetősége alól. Ezért Jumpelt csak természettudományos és technikai szövegek fordításait vizsgálta, mert ezek objektíven leírhatók. Itt ugyanis a központi kérdés a tartalom visszaadása, ami jobban visszavezethető általános törvényszerűségekre, amelyekkel egy-egy nyelv rendelkezik. Különbség azonban, hogy Jumpelt az **induktív** módszert ajánlja. Szerinte konkrét fordítási esetekből kiindulva kell kidolgozni a fordítás elméletét, a nyelvtudomány meglévő fogalmainak segítségével. Ezen módszer következménye viszont az, hogy ahány szövegfajta, annyi fordításelmélet felállítása szükséges Jumpelt szerint. Ő is tagadta a fordító személyének jelentőségét a fordítási folyamatban, akárcsak Komisszarov, aki azt mondta, hogy eltúlozzák a fordító szerepét.

Teljesen más irányzatot képviselt például Koller, Nida vagy Wilss, akik azt hangsúlyozták, hogy fordításkor a nyelv *parole* oldala játszik fontosabb szerepet. A fordítási folyamat be van ágyazva a komunikáció aktusába, nagy szerepe van a háttérismereteknek, a fordító személyének, a szöveg címzettjének stb.

Minél jobban közeledünk a 80-as, 90-es évek felé, annál inkább hangsúlyozzák a kutatók a fordítástudomány interdiszciplináris jellegét és a fordítási folyamat szubjektív tényezőit, még a nyelvészeti felfogáson belül is. Míg a 60-as években a kontrasztív és a generatív grammatika, a 70-es években a szövegnyelvészet, addig a 80-as, 90-es években a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika majd a neurolingvisztika hatott mind erőteljesebben a fordítástudományra. Ma már elmondhatjuk, hogy a fordításkutatás lassan az agykutatással lesz szinonim fogalom (vö. Krings 1986).

Ez annak köszönhető, hogy egyre inkább bebizonyosodik: a fordítás mentális folyamat, s mint ilyen, felveti a nyelv és gondolkodás, a megértés, az emlékezés kérdéseit is, és ezek a kognitív pszichológia kategóriái.

A kogníció fogalmának többféle értelmezése van:
(1) A Bakos-féle „Idegen szavak szótára" szerint: *kognitív* = 'megismerő, megismerésre vonatkozó'.

(2) Buda Béla (1999) a külvilágról érkező ingerületeket azonosítja a kognícióval.
(3) Pléh Csaba (1980) részletesen elemzi Chomsky kompetencia–performancia modelljét, illetve a felszíni szerkezet – mélyszerkezet problematikáját. Itt fejti ki nézeteit a kognitív pszichológiáról, amely a pszichológiai kutatás horizontjának tartalmi kitágulását jelenti. A kognitív pszichológia azt tartja, hogy az embernél a belső folyamatok és az idegrendszer működése is felfoghatók úgy, mint „kommunikációs folyamatok". A kognitív pszichológia is használja a fogalmat emlékezeti és perceptuális kérdésekben: **kódolás**, illetve **átkódolás**, amikor mélyszerkezetről felszínire vagy felszíniről mélyszerkezetre történik a váltás.

Ez az a pont, ahol a kognitív pszichológia érintkezik a fordítástudománnyal. Azt azonban, hogy mi történik a kódváltás, illetve az átkódolás pillanatában, sem a kommunikációelmélet, sem a kognitív pszichológia, sem a fordítástudomány nem tudta eddig megfejteni. Mindhárom tudományág jövőbeni feladataként határozza meg ennek a kérdésnek a tisztázását.

Chomsky közismerten egy eszményi nyelvi struktúrát és egy eszményi nyelvhasználót feltételezett, amikor híres tételét megfogalmazta a kompetencia és performancia viszonyáról, vagyis eltekintett attól, hogy a nyelv társadalmi jelenség. A nyelvi kompetencia nem írható le önmagában, csak mint egy szélesebb, **kommunikatív kompetencia** része, s ugyanezt hangsúlyozza a szociolingvisztika is. Itt azonban meg kell állnunk egy pillanatra:

Mario Wandruszka (1971) szinte megelőlegezi a pszicholingvisztika és a fordítástudomány nagyon sok tételét. Megjegyzendő, hogy ő az **interlingvisztika** fogalmán nem a nyelvi tervezést, illetve annak egyik ágát, a mesterséges nyelvek megalkotását érti, hanem a többnyelvűség, a nyelvkeveredés, a kevert nyelvek, valamint a fordítás és a fordítás-összevetés lingvisztikáját: „Interlingvisztika minden, ami az egynyelvi uniformitás és az emberiség nyelvi univerzalitásának két pólusa között nyelveinkben végbemegy" (Wandruszka 1971: 11). Tágabb értelemben pedig interlingvisztikának nevez mindent, ami az emberek közötti sorompókat és falakat leépíti és megszünteti.

Wandruszka nagyon fontos szerepet tulajdonít a fordításnak: szerinte nincs tudomány fordítás nélkül. Csak a fordítás sgítségével tudjuk összehasonlítani a nyelveket, enélkül nem létezne kontrasztív grammatika sem. A fordítás minden nyelvtudomány fundamentuma, mégis sok nyelvész lekicsinyli, és úgy tekinti, mint tudománytalan készséget, kézművességet – írta mindezt 1971-ben. A fordítások interlingvisztikai elemzése során mutatkoznak meg nyelveink igazi valójukban. Ez teszi lehetővé azt, hogy felismerjük az instrumentális formák és struktúrák azonosságát és különbözőségét, és az ezekben rejlő mentális formákat és struktúrákat, valamint az emberi élmény- és gondolatstruktúrákat, szintén azonosságukban és különbözőségükben. Az egész művet annak szentelte, hogy bebizonyítsa: az emberi nyelv nem monolitikus rendszer, tele van analógiákkal és anomáliákkal, polimorfiákkal (különböző formák azonos funkcióval) és poliszémiákkal (azonos formák különböző funkcióval), redundanciákkal (új elemet már nem tartalmazó, ismert egység) és deficienciákkal (hiányzó elem, amely nem is implicit, így félreértésekhez vezethet (pl. *Bring den Brief deiner Mutter* – jelentheti azt, hogy 'vidd el anyádnak a levelet', de azt is, hogy 'vidd el az anyád levelét'), ellipszisekkel, konstans és variáns elemekkel.

Minden nyelv **hibrid**nek tekinthető tehát, mert a nyelvek hatnak egymásra, ebből következően minden egyes nyelv nyelvek konglomerátuma, nincs tiszta nyelv. Viszont ez annak is bizonyítéka, hogy az emberi agy **kreatív**, és annak terméke, a természetes emberi nyelvek is kreatívak. Ez a legfontosabb különbség a mesterséges nyelvekhez képest. „... amit az agy működéséről tudni akarunk, az látszik az emberi nyelvekben...

redundánsak, tökéletlenek, deficiensek, bizonytalanok, de összehasonlíthatatlanul sokoldalúbbak, alkalmazkodóképesebbek és gazdagabbak, mint a komputernyelvek" (Wandruszka 1971: 137).

Wandruszka az emberi többnyelvűségből eredezteti a fordítás képességét is. Ahol nyelv van, ott fordítás is van – mondja –, hiszen már anyanyelvünk is tartalmaz fordításokat: az összes szinonimát. **A fordítás tökéletlenségét** a nyelvekről való dialektikus felfogásának megfelelően három okra vezeti vissza:

(1) a fordító tökéletlen kétnyelvűségére;
(2) a két nyelv ekvivalenseinek tökéletlenségére;
(3) minden egyes nyelv tökéletlenségére.

A természetes nyelv is, a fordítás is olyan tehát, mint az élet: ellentmond minden szabályszerűségnek, nem hagyja modellekbe szorítani magát. (Ezzel tulajdonképpen Kade, Jäger, Jumpelt és mások felfogását is cáfolja.)

A következőkben előadásom címére szeretnék utalni. Wolfram Wilss (1988) Kogníció és fordítás c. könyvében az emberi és a gépi fordítás elméleti és gyakorlati problémáit tárgyalja. A mi szempontunkból a leglényegesebb az, hogy ő is fontos szerepet tulajdonít a fordítónak, akárcsak Werner Koller (1979), aki felhívta arra a figyelmet, hogy nem lehet elhanyagolni a fordítás folyamatában azt a személyt, aki létrehozza az ekvivalenciát, és nemcsak azáltal, hogy a két nyelv ezt lehetővé teszi, hanem mert a fordító aktív, alkotó szerepet játszik. Wilss szerint a fordítás problémamegoldó művelet, illetve döntési folyamat. Nem lehet megkerülni ennek a folyamatnak a **szubjektív** oldalát, és erőteljesebben kell támaszkodni a **kreativitáspszichológia** eredményeire. „Ahol fordítanak, ott felismerhető a fordító mentális állapota, tapasztalati horizontja, az a képessége, hogy makrokontextuális döntéseket hozzon, felismerje a fordítandó szöveg igényszintjét, kongenialitását, illetve nem kongenialitását, a szövegnormákat, a relatív megfelelést a fordítandó szöveg nehézségi szintje és saját fordítói kompetenciája között (...), a forrásnyelv és célnyelv szintaktikai, lexikai és strukturális ellentétét stb." (Wilss 1988: 58).

Mindez a tudati tartalmak és tudatállapotok elméletének irányába mutat, tehát Wilss szerint egy korlátozott racionalitás-modell több szolgálatot tehet, mint egy abszolutizált. Max Weberre hivatkozik, akinek magától értetődő volt, hogy a racionális cselekvési módok mellett affektív módok is léteznek, s ezek szerepet játszhatnak a fordítás folyamatában. A fordítói folyamat mint problémamegoldó művelet egyben a gondolkodás alaptípusa, hiszen minden problémamegoldás a kognitív tevékenység prototípusa.

De mit is nevezünk problémának? Probléma akkor keletkezik, ha van egy célunk, és nem tudjuk, hogyan érjük el ezt a célt. A legtöbb problémamegoldó gondolkodásban az a közös, hogy a **kísérlet – tévedés** párosán nyugszik. Dewey szerint öt lépés jellemzi a problémamegoldást:

(1) a probléma felismerése,
(2) a probléma definiálása,
(3) problémamegoldási javaslatok,
(4) a nemkívánatos stratégiák konzekvenciáinak elkerülése,
(5) az eredmény megítélése.

A fordítás folyamatára is érvényesek lehetnek ezek a lépések. Gondoljunk csak arra, mennyi fordítási hiba forrása lehet már az 1. pont is, ha a problémát föl sem ismerjük!

Dörner szembeállítja a problémamegoldást a feladatmegoldással. Mindkettő jelen lehet egyébként a fordításban. A különbség azonban az, hogy a feladatok szellemi követelményt jelentenek, melyek megoldásához ismeretesek a módszerek. A feladatmegoldás csak reproduktív gondolkodást követel.

A problémát ezzel szemben az jellemzi, hogy a kiindulópont egy nemkívánatos állapot, a végső cél egy kívánatos állapot, s a kettő között van egy akadály; amely a végső állapothoz vezető transzformációt jelen pillanatban hátráltatja. Például egy kémikus számára ammóniát előállítani csak egy feladat, míg a laikus számára már probléma.

A feladat és a probléma váltakozását, illetve együttes előfordulását jól megfigyelhetjük kezdő fordító szakos hallgatók esetében, akiknél a problématudat még nem fejlődött ki teljesen. Az eredmény: tipikus melléfogások, amelyek elkerülhetők lettek volna. Minél több rutint szerez valaki, minél inkább felismeri a fordítási problémákat, annál inkább válik feladattá egy szöveg lefordítása.

Mégis: nem mindenki fogja azonos szinten megoldani a feladatot. Ehhez szükséges a **döntési képesség** is, amely Wilss szerint nem begyakorolható. Nem tudjuk, milyen természetű a fordítói döntési kompetencia, ennek megítéléséhez még hiányoznak az alkalmazott nyelvészeti és pszichológiai kutatások. Hogy milyen faktoroktól függ a döntési folyamat, az szövegről szövegre, fordítóról fordítóra változik, nem lehet objektíven meghatározni.

Itt érkeztünk el a **kreativitás** és az **intuíció** fogalmához. A kreativitásnak többféle jelentése van. Chomsky azt értette a nyelv kreativitásán, hogy véges számú elem és szabály segítségével végtelen számú helyes mondatot tudunk előállítani, illetve megérteni.

A kreativitás a pszichológia számára még mindig probléma. Nehéz megkülönböztetni olyan fogalmaktól, mint a produktivitás vagy az eredetiség. Wilss a szakirodalom alapján összefoglalja a kreativitás fogalmának különböző megközelítéseit:

(1) A kreativitásnak van valami köze az intelligenciához, de az a következtetés, hogy magasabb IQ magasabb kreativitás-kvócienshez vezet, téves.

(2) „Creatio ex nihilio" – vagyis teremtés a semmiből – nem létezik. A kreativitás – ugyanúgy, mint az intuíció – mindig tudás- és tapasztalatalapú, és feltételez bizonyos mértékű problémamegértést is.

(3) A kreativitás mindig célirányos és értékorientált. Nem azonos tehát a céltalan, értéksemleges eredetiséggel. „A kreativitás olyan, mint egy irracionális, nem mechanizálható formája a racionalitásnak" (Facaoaru 1985: 2).

(4) A kreativitásnak egészen különböző manifesztációi lehetnek: művészi, tudományos, technikai, szervezési, didaktikai, elméleti, gyakorlati stb.

Mindez a fordításra alkalmazva azt jelenti, hogy a fordítást felfoghatjuk úgy, mint a megértés és a feltalálás kapcsolatának speciális formáját. A fordítás folyamatában egy specifikus nyelvi kreativitás nyilvánul meg, a szó individuálpszichológiai, nem generatív értelmében. Viszont nem lehet egzakt módon mérni, leírni, meghatározni. „A kreativitás látszólag egy mentális szuperdatum, amelyben ész, értelem, intuíció és fantázia integratív módon együttműködik. A kreativitást általában, és a fordítói kreativitást konkrétan nem lehet előre meghatározni. Nem tudjuk előre megmondani, hogy mint fordítóknak holnap milyen kreatív ötleteink lesznek, vagy hogy kreativitáspotenciálunkkal megfelelünk-e majd a fordítandó szövegnek, vagy sem..." (Wilss 1988: 111)

Wilss Nida-t idézi: „A fordítói kreativitás sem induktív, sem deduktív úton nem objektiválható teljesen... Ezt bizonyítja az a tény is, miszerint máig nem dőlt el, hogy a fordítás művészet, készség, vagy tudományos vállalkozás-e, egy tényállás- és szövegtipológiai alapú metodológia értelmében" (Nida 1988: 112).

Ugyanez a bizonytalanság tapasztalható az intuíció definiálásában: Wilss nem tagadja, hogy ilyen létezik, de beismeri, hogy ezt a fogalmat sem lehet pontosítani, objektiválni. Az intuíció szubjektív jelenség, amelyet ismerhetünk tapasztalatból. Egyfajta hatodik érzék, amely az emlékeken, megfigyeléseken, asszociációkon alapszik.

A fordítói intuíció része a fordító titokzatos **black box**-ának, amelyről tudjuk, hogy van, de még senki sem tudta igazán megmondani, hogyan működik. „Ha végletesen akarunk fogalmazni: csak intuitív elképzelésünk van a fordítói intuícióról, anélkül, hogy vissza tudnánk nyúlni egy elméleti intuíció-modellre" (Wilss 1988: 129).

Az intuíció egyfajta mentális axióma, amelyre nem lehet tovább kérdezni. Ott kezdődik, ahol a tudományosan ellenőrizhető ismeretek lánca véget ér. Az intuíció az a képesség, hogy a problémákra ne racionálisan konstruáljuk a megoldásokat, hanem spontán módon hozzuk létre, ha a szituáció úgy kívánja. Még tudományosabban fogalmazva: „... az intuíció nem egy koordinált, logikailag következetes, világosan artikulált tudati folyamat, hanem egy logikai úton már nem magyarázható tudáskombináció, vagy akár tudásrobbanás" (Wilss 1988: 133). – „A kogníciórol és fordításról való elmélkedés az intuíció tudományosan már nem elérhető zónájánál végződik" (Wilss 1988: 141).

S ezzel elérkezett a nyelvtudomány ugyanoda, ahol az irodalomtudomány és a műfordításelmélet kezdte: a fordítás alkotói folyamat, amelyben épp a leglényegesebb momentum, az átkódolás nem objektiválható, és – legalábbis egyelőre – még mindig titok marad a tudomány számára. Kiderült, hogy kulcsszerepe van a fordítónak: az ő személyén, nyelvtudásán, világlátásán, világismeretén, kreativitásán és intuícióján átszűrve jut el a forrásnyelvi szöveg a célnyelvi befogadóhoz.

Irodalom

Buda Béla (1999): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Animula, Bp. (3. átdolgozott, bővített kiadás)

Facaoaru, C. (1985): *Kreativität in Wissenschaft und Technik.* Operationalisierung von Problemlösefähigkeiten und kognitiven Stilen. Bern/Stuttgart/Toronto (In: Wilss 1988: 109)

Koller, Werner (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.* Quelle und Meyer, Wiesbaden

Krings, Hans (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzen vorgeht.* Gunter Narr Verlag, Tübingen

Nida, E. (1976/1988): A Framework for the Analysis and Evaluation of Theories of Translation. In: Wilss, W. (Hg.)(1988): *Kognition und Übersetzen.* Niemeyer Verlag, Tübingen. 112.

Pléh Csaba (1980): *A pszicholingvisztika horizontja.* Akadémiai Kiadó, Bp.

Wandruszka, Mario (1971): *Interlinguistik.* Umrisse einer neueren Sprachwissenschaft. Piper Verlag, München

Wilss, Wolfram (Hg.)(1988): *Kognition und Übersetzen.* Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung. Niemeyer Verlag, Tübingen

KLAUDY KINGA
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest / Miskolci Egyetem

A fordítási univerzálékról
(különös tekintettel az egyszerűsítésre)

Előadásomban az alábbi három kérdésre keresem a választ:

(1) Vajon univerzális sajátossága-e a fordításnak az egyszerűsítés?

(2) Vajon igaz-e, hogy a fordított CNY szövegek egyszerűbbek, mint a nem fordított CNY szövegek?

(3) Mit jelent, hogy egyszerűbb? Kevesebb információ? Egyszerűbb szavak? Egyszerűbb szerkezetek?

Az első kérdéssel kapcsolatban mindjárt két újabb kérdés merül fel: mit jelent az, hogy univerzális, és mit jelent az, hogy egyszerűsítés?

A fordítási univerzálék kérdése a célnyelvi megközelítés előtérbe kerülésével párhuzamosan vált központi témává a fordítástudományban. Ha ugyanis a célnyelvi szöveget nem a forrásnyelvi szöveg másodrangú (netán rontott) változatának fogjuk fel, hanem saját jogán is méltó kutatási tárgynak tartjuk, akkor azonnal felmerül a kérdés, vannak-e a fordítás eredményeképpen keletkezett szövegeknek olyan általános (univerzális) sajátosságai, amelyek megkülönböztetik őket az eredeti, nem fordítás eredményeképpen született szövegektől?

A kérdés első alaposabb áttekintését Mona Baker 1993-ban megjelent tanulmányában találjuk meg, amely a John Sinclair 60. születésnapjára készült *Text and Technology* című kötetben jelent meg. A legfrissebb adat pedig, amit a fordítási univerzálé-kutatással kapcsolatban megemlíthetünk, hogy 2001 októberében Savonlinnában megrendezték a *Translation Universals – Do They Exist?* című konferenciát, amelyet teljes egészében a fordítási univerzálék témájának szenteltek.

Baker 1993-ban abból indul ki, hogy a „fordított 'szöveg valódi kommunikatív eseményt rögzít, és mint ilyen, se nem alacsonyabb se nem magasabb rendű bármely más kommunikatív eseménynél" (1993: 234). Egyszerűen más, és ennek a másságnak a természetét kell feltárni. Ebben a kutatásban pedig fordulópontot jelent az utóbbi években végbement óriási fejlődés a géppel olvasható és lekérdezhető nagy szövegkorpuszok terén. A fordított szövegek korpuszának vizsgálata lehetővé teszi majd, hogy megvilágítsuk a fordított szöveg mint „közvetített kommunikatív esemény természetét" (1993: 243). Ezután felsorolja a fordított szövegeknek azokat a jellegzetességeit, amelyeket ő univerzálisnak vél, természetesen még nem gépi korpuszokra támaszkodva, hiszen még csak 1993-ban vagyunk, hanem a korábbi intuitív megfigyelések és manuálisan végzett elemzések alapján.

(1) Az első ilyen – valószínűleg univerzális – szövegtulajdonság a fordításokban az **explicitségi szint növekedése** („rise in the level of explicitness") az eredetihez képest. Baker itt olyan esetekre gondol, amikor magyarázó betoldásokat kell alkalmazni: angol-arab fordítási példát hoz fel, ahol az arab szövegben nem elég „Truman elnök esetére" utalni, hanem el kell mondani azt a bizonyos esetet (1993: 244).

(2) A második jellegzetesség Baker szerint az **egyértelműsítés** („disambiguation") és az **egyszerűsítés** („simplification"). Vandreauwera (1985) adatait idézi, aki holland novellák angol fordításainak elemzése alapján állapítja meg, hogy a fordítók a homályos utalású személyes névmásokat olyan formákkal váltják fel, amelyek a szereplők egyértelműbb azonosítását teszik lehetővé, és a bonyolult szerkezetű mondatokat egyszerűsítik.

(3) A harmadik jellegzetesség, hogy a fordított szövegek előnyben részesítik a **konvencionális grammatikalitást** („preference for conventional, grammaticality"). Szinkrontolmácsok szövegére hivatkozik, akik, gyakran lekerekítik a befejezetlen és félbehagyott mondatokat, kihagyják a rossz mondatkezdéseket, és az önkorrekciókat.

(4) A negyedik jellegzetesség **az ismétlések elkerülése** („tendency to avoid repetitions"). Baker szerint az ismétléseket a fordítók vagy kihagyják vagy szinonimákkal váltják fel.

(5) Az ötödik – a **célnyelv jellegzetes vonásainak felerősítése** a fordításban („tendency to exaggerate features of the target langauge"). Toury például észrevette, hogy a héber nyelvben gyakran használatos ikerszavak (vö. a magyarban: *csurran-cseppen, ízeg-mozog*) a fordított szövegekben még gyakrabban fordulnak elő (Toury 1980: 11) Ez a kompenzációnak bizonyos fajtája, így próbálják kárpótolni a fordítók az olvasót azért, hogy nem eredeti célnyelvi szöveget olvas.

(6) És végül, egyszerűen a közvetítés ténye azt eredményezheti, hogy a fordított szövegekben bizonyos nyelvi jellegzetességeknek **más az eloszlása**, mint az eredeti szövegekben („specific type of distribution of certain fetaures in translated texts"). Pl. a kohéziós eszközök Blum Kulka (1986) szerint a fordításokban sajátos eloszlást mutatnak, ami sem a forrásnyelvi sem a célnyelvi normával nincs összefüggésben.

Baker tanulmánya azt vetíti előre, hogy mindezeknek az intuitíve megfigyelt vagy manuálisan számszerűsített fordítási univerzáléknak a létét a nagy korpuszokon végzett kutatások a jövőben megerősíthetik vagy megcáfolhatják.

Először azonban a korpuszépítésnek kellett megindulnia, hiszen a fordításkutatáshoz másfajta korpuszokra volt/van szükség, mint a szótárkészítéshez. Mona Baker második programadó cikke, amely 1995-ben jelent meg a *Target*-ben, részletesen elemzi, hogy milyen korpuszokra van szükség a fordításkutatáshoz. Három fajtát különböztet meg: (1) párhuzamos korpuszok „parallel corpora" (A nyelvű szöveg és B nyelvű fordítása), (2) többnyelvű korpuszok „multilingual corpora" (hasonló elvek szerint kiválasztott különböző nyelvű szövegek egymásnak nem fordításai), (3) összehasonlítható korpuszok „comparable corpora" (azonos nyelvű fordított és nem fordított szövegek).

Sara Laviosa, aki még kéziratban olvasta a fenti cikket, 1994 októberében hozzákezdett egy egynyelvű angol fordítási korpusz felépítéséhez ECC (English Comparable Corpus). A *Target*-ben (1997) részletesen beszámol a korpusz tervezésének elveiről. A korpusz mérete akkor 2 millió szövegszó volt. A korpusz két részből áll: fordított angol korpusz TEC (Translational English Corpus) és NONTEC (Non-Translational English Corpus), és kezdetben két műfajhoz tartozó szövegeket tartalmazott: sajtószövegek és irodalmi próza, majd kibővült még két szövegtípussal: életrajz és légi magazinok. A sajtószövegek a két vezető angol napilap a *The Guardian* és a *The European* angolra fordított cikkei. A két angol korpusz egybevetéséből származó eredményeket Laviosa azóta folyamatosan publikálja (Laviosa 1996, 1997, 1998, 2000, bár érdekes módon az 1998-ban megjelent *Encyclopedia of Translation*

Studies „Universals of Translation" szócikkében még nem utal saját eredményeire. Ennek az lehet az oka, hogy a fordítástudományi enciklopédia óriási vállalkozás volt, készítése évekig elhúzódott, és a szócikkek nagy részét a szerzőknek 1996 végéig kellett leadniuk.

Laviosa ebben a szócikkben lényegében a Mona Baker által 1993-ban felsorolt univerzálékat sorolja fel újra, némileg módosítva a sorrendet: *simplification* (egyszerűsítés), *avoidance of repetitions* (az ismétlések elkerülése), *explicitation* (explicitáció), *normalization* (normalizáció), *discourse transfer* (forrásnyelvi szövegtulajdonságok átvétele), *distinctive distribution of lexical items* (lexikai egységek sajátos megoszlása) (Laviosa 1998: 288-291).

Látjuk, hogy Laviosánál az egyszerűsítés az első helyre került, tehát a fordított szövegek egyik legfontosabb tulajdonságának tartja. A továbbiakban az egyszerűsítés fogalmát, típusait és megjelenési formáit fogom áttekinteni, először Laviosa (1998) majd Klaudy (1999) korpuszalapú (de nem automatikusan feldolgozható gépi korpuszra épülő) vizsgálatai alapján.

Laviosa megkülönböztet lexikai, szintaktikai és stilisztikai egyszerűsítést. Lexikai egyszerűsítésnek Blum-Kulka és Levinston (1983) alapján az alábbi eseteket tartja: fölérendelt fogalom használata, körülírás és parafrázis. Szintaktikai egyszerűsítésnek Vanderauwera (1985) alapján azt tartja, amikor a tömör igeneves szerkezeteket a fordítók feloldják, és ragozott igéket tartalmazó szerkezeteket használnak a fordításban. Stilisztikai egyszerűsítésnek – szintén Vanderauvera vizsgálataira hivatkozva – az alábbiakat tartja: a hosszú mondatok feldarabolása, az ismétlések kihagyása, redundáns információ kihagyása.

Az tehát nyilvánvaló, hogy az egyszerűsítés átfogó kategória sokféle művelet tartozik bele. Nézzük meg, hogy az általunk kidolgozott átváltási tipológia (Klaudy 1999) lexikai és grammatikai műveletei közül melyek járnak egyszerűsítéssel.

Lexikai egyszerűsítéssel jár:

- lexikai generalizáció
  (pl. a napszakok általánosító fordítása a magyar→indoeurópai fordításban)
  (pl. a reáliák általánosító fordítása fordítási iránytól függetlenül)
- lexikai felbontás
  (pl. a kezdést jelentő igék felbontása a magyar→indoeurópai fordításban)
- lexikai kihagyás
  (pl. márkanevek kihagyása fordítási iránytól függetlenül)

Grammatikai egyszerűsítéssel jár:

- grammatikai generalizálódás
  (pl. a nemek eltűnése az indoeurópai→magyar fordításban)
- grammatikai felbontás
  (pl. a mondatok feldarabolása fordítási iránytól függetlenül)
  (pl. a begöngyölített szerkezetek kibontása az indoeurópai→magyar fordításban)
- grammatikai kihagyás
  (pl. az alanyok eltűnése az indoeurópai→magyar fordításban)

Nyilvánvaló, hogy a fenti műveletek nagy része fordítási irányhoz kötődik, tehát a reáliák általánosító fordítása és kihagyása valamint a túlságosan hosszú mondatok feldarabolása kivételével egyik fenti műveletről sem mondható el, hogy univerzális. Ha fordítási irányokon belül keresünk univerzális jellegzetességeket, akkor az esetleg elmondható, hogy a lexikai egyszerűsítés a magyar→indoeurópai fordítási irányra, a grammatikai egyszerűsítés pedig az indoeurópai→magyar fordítási irányra jellemző. Az ilyen hipotéziseket lehetne a párhuzamos és összevethető korpuszok elemzése alapján igazolni vagy elvetni.

A korpuszok elemzése arra is választ adhatna, hogy tartalmi, grammatikai vagy lexikai egyszerűsítés jellemző a fordításokra. A lexikai (és talán tartalmi) egyszerűsítésre nézve információt nyújthatna a type/token arány, azaz a szótári szó – szövegszó arány, a grammatikai egyszerűsítésre pedig a lexikai szavak és a grammatikai szavak aránya. Ezzel kapcsolatban figyelemreméltóak Pápai Vilma eredményei, aki a fenti jellegzetességeket először számolta ki a saját maga által kifejlesztett angol–magyar és magyar–magyar Arrabona korpuszon (Pápai 2001).

Az egyszerűsítés korpuszalapú vizsgálata terén említést érdemel Jarmo Harri Jantunen tanulmánya (2001), aki a finnországi Savonlinnában kifejlesztett egynyelvű finn korpusz alapján dolgozott. A finn korpusz méretei a következők: a teljes összehasonlítható korpusz: 9.4 millió szövegszó, a fordított finn alkorpusz: 5.7 millió szövegszó, a nem-fordított finn alkorpusz: 3.7 millió szövegszó. Jantunen az egyszerűsítési tendenciát a nyomatékosító szavak használatában kívánta kimutatni, hipotézise az volt, hogy a fordítók a nyomatékosító szavak esetében kevesebb szinonimát fognak használni, mint az eredeti finn szövegek szerzői. A korpusz elemzése alapján megállapítja, hogy feltevése nem igazolódott, a fordított finn szövegek nem szegényebbek szinonimákban, mint az eredeti finn szövegek. Sajnos nyomatékosító szavakból mind az eredeti finn mind a fordított finn alkorpuszban igen kevés volt, így végkövetkeztetését - hogy a fordított szövegben a nyomatékosító szavak tekintetében nem történik lexikai szegényedés, azaz egyszerűsítés – nem tudta az adatok nagy tömegével alátámasztani (Jantunen 2001).

Irodalom

Baker, M. (1993): Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. In: Baker, M. & Francis, G. & Tognini-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair.* Amsterdam: Benjamins. 233-250.

Baker, M. (1995): Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target.* Vol. 7. No. 2. 223-243.

Blum-Kulka, S. (1986): Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J. & Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. 17-37.

Blum-Kulka, S. & Levenston, E.A. (1983): Universals of Lexical Simplification. In: Faerch, C. & Kaspar, G. (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication.* London: Longman.

Jantunen, J. (2001): Synonymity and Lexical Simplification in Translations: A Corpus-based Approach. *Across Languages and Cultures,* Vol. 2. No. 1. 97-112.

Klaudy K. (1999): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába.* Budapest: Scholastica.

Laviosa-Braithwaite, S. (1996): *The English Comparable Corpus (ECC): A Resource and a Methodology for the Empirical Study of Translation*, PhD Thesis, Manchester: Centre for Translation Studies, UMIST.

Laviosa, S. (1997): How Comparable Can 'Comparable Corpora' Be? *Target* Vol. 9. No. 2. 289-319.

Laviosa, S. (1998): Universals of Translation. In: Baker, M. (ed.): *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 288-291.

Laviosa, S. (1998): *The English Comparable Corpus: A Resource and a Methodology*. In: Bowker, L., Cronin, M., Kenny, D. & Pearson, J. (eds.): *Unity in Diversity: Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing. 101-112.

Laviosa, S. (2000): *TEC*: a Resource for Studying what is "in" and "of" Translational English. *Across Languages and Cultures* Vol. 1. No. 2. 159-177.

Pápai V. (2001): *Az explicitációs hipotézis vizsgálata, Angol–magyar és magyar–magyar párhuzamos korpuszok egybevetésével*. PhD értekezés. Kézirat. Győr-Pécs.

Toury, G. (1980): *In Search of a Theory of Translation*. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Vanderauwera, R. (1985): *Dutch Novels Translated into English. The Transformation of a Minority Literature*. Amsterdam: Rodopi.

PÁPAI VILMA
Széchenyi István Főiskola, Győr

A fordítási univerzálék: az explicitáció

1. Bevezetés

Mit ér a szöveg, ha fordítás? Különbözik-e az a szöveg, amelyet egy magyar író alkot, attól a szövegtől, amelyet ugyanaz a magyar író fordítással hoz létre valamely más nyelvből? Vannak-e árulkodó jegyei a fordított szövegeknek?

E felvetés mögött a fordítástudománynak az a viszonylag új elméleti kérdése húzódik meg, hogy léteznek-e a fordított szövegekre jellemző sajátos jegyek, amelyek megkülönböztetik őket a nem fordított szövegektől?

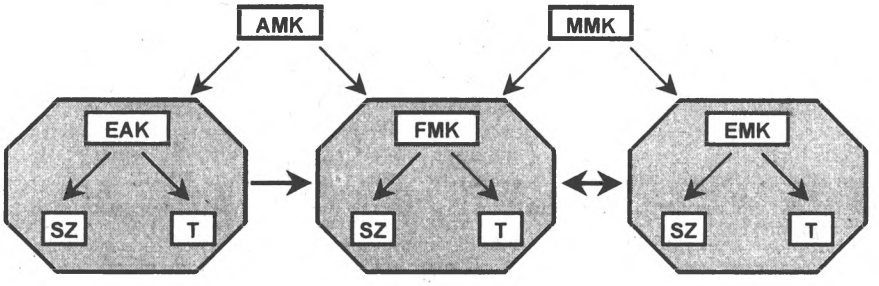
Mivel ideális esetben csak igen apró eltérések lehetnek az eredeti és a fordított szöveg között – nem véletlenül volt a fordítástudomány kulcskérdése évszázadokon/évezredeken keresztül az ekvivalens fordítás meghatározása/fogalma –, úgy tűnik, hogy a fordított szöveg jellemzőit csak nagy számú szövegen végzett empirikus vizsgálatokkal lehet megbízhatóan kimutatni. Ezért ma már több fordítástudományi műhelyben foglalkoznak ezzel a kérdéssel, mégpedig egy új tudományág, **a korpusznyelvészet** módszereit felhasználva, például az angliai UMIST (Manchester), a finnországi Savonlinna School of Translation Studies, a németországi Universität des Saarlandes kutatóhelyein.

A jelen előadásban beszámolok arról a – korpusznyelvészeti módszereket is alkalmazó – kutatásról, amelyet az explicitáció, az egyik fordítási univerzálénak tartott szövegjellemző feltárására folytatok.

2. A vizsgált korpusz szerkezete és összetétele

A kutatás céljára két különböző **párhuzamos korpuszt** hoztam létre, amelyek felépítését és kapcsolódását az alábbi sematikus ábra mutatja (1. ábra). Az egyik korpusz a nyolc angol műből és magyar fordításából álló kétnyelvű (angol→magyar) korpusz (AMK), a másik pedig a nyolc eredeti magyar és nyolc magyarra fordított műből álló egynyelvű (magyar↔magyar) korpusz (MMK). A magyarra fordított szövegek (FMK) a két korpusz közös elemét képezik.

1. ábra
Az angol–magyar és magyar–magyar párhuzamos korpusz felépítése és kapcsolódása



Mindkét korpusz az utóbbi harminc évben (1969–1999) keletkezett *szépirodalmi* művekből (SZ) és *tudományos* (T) szövegekből áll. Az EAK angol, amerikai és kanadai szerzők nyomtatásban megjelent műveit, a FMK pedig ezek hivatásos fordítók által készített, lektorált fordításait tartalmazza. Az EMK-t a fenti korszakban keletkezett magyar művek alkotják.

A kiválasztott művek (8 + 8 + 8) első száz mondatát vetettem vizsgálat alá. Az angol műveket és magyar fordításaikat a *WordSmith Tools* programmal állítottam párhuzamba.

3. A fordítási univerzálék

Az univerzális jegyeket feltérképezésekor feltételezzük, hogy a fordított szövegek sajátos jegyeik alapján megkülönböztethetők a nem-fordított szövegektől (Laviosa-Braithwaite 1996, Kenny 1999; Olohan – Baker 2000).

Mit nevezünk fordítási univerzálénak? Baker azokat a nyelvi sajátosságokat sorolja ebbe a kategóriába, amelyek tipikus előfordulási helye nem az eredeti, hanem a fordított szöveg, s amelyek feltehetően függetlenek a fordítási folyamatban szereplő nyelvektől (Baker 1993: 243). A szakirodalomban ilyen sajátosságnak tartják például az egyszerűsítést, az explicitációt, a konzervativizmust vagy normahűséget és a nivellálást (központ felé tartást, kevésbé egyéni megoldások választását; Baker 1996: 176.). Ezek olyan feltételezett tulajdonságok – mondta Baker 1996-ban –, amelyeknek meglétét nagy mennyiségű adaton még sosem igazolták. Az 1998-ban megjelent Routledge Encyclopedia of Translation Studies című munka szintén a fordítási univerzálék közé sorolja az explicitációt, ezen kívül az egyszerűsítést és a forrásnyelvi szövegben előforduló ismétlések kerülését, a normahűséget, a diskurzus transzfert és interferencia-törvényt, valamint a lexikai egységek megváltozott eloszlását (Laviosa-Braithwaite 1998: 288).

4. Az explicitáció mint a fordítás univerzális jellemzője. Az explicitáció fogalma

Blum-Kulka 1986-ban megfogalmazta az explicitációs hipotézist, amely szerint a célnyelvi szövegek – nyelvtől, műfajtól, fordítói rutintól függetlenül – általában explicitebbek a forrásnyelvi szövegeknél.

A szakirodalom szerint a CNY szöveg magasabb fokú explicitségéhez az vezet, hogy a fordítók felerősítik a forrásnyelvi szöveg logikai kapcsolatait és utalásrendszerét, kiegészítik az elliptikus szerkezeteket, magyarázó betoldásokat alkalmaznak a forrásnyelvi kultúrába ágyazott fogalmak, eszmék, események, az ún. reáliák stb. megvilágítására. Mindezen „manipulációkkal" hozzásegítik a CNY-i olvasót a műalkotás/dokumentum teljesebb megértéséhez. A művelet jellegéről és az explicitségnek a célnyelvi szövegben való megjelenési formájáról többféle nézet alakult ki, ezeket foglalja össze az 1. táblázat:

1. táblázat
Az explicitáció műveletének jellege, az explicitség CNY-i megnyilvánulási formái

J E L L E G E	▪ tudatos stratégia ▪ a fordítóé v. ▪ a szerkesztőé/a kiadóé ▪ fordítást kísérő jelenség
F O R M Á I	▪ hosszabb szöveg ▪ redundancia ▪ kohéziós elemek erősödése ▪ olvashatóság növekedése ▪ központozás megváltozása ▪ logikai – szemantikai kapcsolatok erősödése ▪ fakultatív elemek nagyobb gyakorisága, pl. az angol idéző mondat *that* kötőszava

Az explicitációt a következőképp határozhatom meg: az explicitáció a forrás- és célnyelvi szöveg közötti (tudatosan vagy ösztönösen létrehozott) eltérés egyik fajtája. A CNY-i szöveg magasabb fokú explicitsége annak a fordítói műveletnek az eredményeképp jön létre, hogy a fordító a célnyelvi szövegben – a könnyebb/biztosabb értelmezés elősegítésére – kifejt/felszínre hoz bizonyos, az eredetiben nem kifejtetten, hanem beleértve, utalásszerűen vagy éppen homályosan meglévő nyelvi vagy nyelven kívüli információt.

5. Az AMK korpusz elemzése

Explicitációnak vettem az értelmezés tágabb változata szerint minden olyan strukturális, szemantikai, logikai és pragmatikai szinten megmutatkozó többletet, amely a fordított magyar szövegben megjelenik. A központozásban például olyan elmozdulásokat vettem fel, ahol a magyarra fordított mondatokban a FNY-inél „erősebb" (Baker 1996a: 182) írásjel jelenik meg, s ahol a módosítás feltehetőleg a világosabb szövegszervezést szolgálja.

Az angol→magyar korpusz vizsgálatával **16 explicitációs műveletet** sikerült kimutatnom különböző szinteken: például a logikai-vizuális kapcsolatok szintjén a központozás megváltoztatása, mondatok áttagolása stb., a szószerkezetek szintjén a

szófajváltók *(közötti, belüli, lévő, való)* betoldása vagy mondatszinten az utalószavak + kötőszavak betoldása.

Néhány példa az explicitációs műveletekre:

központozás megváltoztatása: Ø → zárójel

(1) <DAenT, S 83> Paley here appreciates the difference between natural physical objects **like stones**, and designed and manufactured objects **like watches**.

<DAhuT, S 83> Paley itt azokat a különbségeket értékeli, amelyek a természetes fizikai objektumok **(mint a kő)** és a megtervezett és elkészített dolgok **(mint az óra)** között fennállnak.

(DA: R. DAWKINS)

névmás → főnév

51 <EYenT, S 26> If a tone (a stimulus) is presented several times shortly before food, then it acquires the power to produce salivation.

52 <EYhuT, S 26> Ha többször egy hangot (inger) hallanak röviddel az étel adása előtt, **a hanginger** képes lesz elindítani a nyálelválasztást.

(EY: M. W. EYSENCK)

(2) <EYenT, S 79> Furthermore, **he** maintained that science progresses by a sort of "who-shouts-the-loudest" strategy, in which publicity and visibility count for more than quality of research.

<EYhuT, S 79> Sőt **Feyerabend** azt tartotta, hogy a tudomány egyfajta „aki a leghangosabb" stratégiával halad előre, melyben a nyilvánosság és a láthatóság többet nyom a latban, mint a kutatás minősége.

diskurzusszervező elemek betoldása

(3) <PAenSz, S 9> The following year, Heibon-sha sent a new man, one who had sat out the War on a troop ship.

<PAhuSz, S 9> **Csak épp** a következő évben a Heibon-sha új embert küldött a vásárra; az illető az egész háború alatt **csak** csapatszállító hajókon szolgált.

(PA: A. PORTER)

reáliák „magyarázó" fordítása

(4) <PAenSz, S 7> A dozen years ago, a senior man from Knopf recognized his former prison guard inside the well-pressed suit of a Heibon-sha executive, stood staring at him for a moment or two, then threw his champagne into the startled Japanese face.

<PAhuSz, S 7> Tíz-tizenkét éve történt, hogy az **amerikai** Knopf egyik vezető munkatársa felismerte a Heibon-sha **Kiadó** valamelyik igazgatójában azt a hajdani őrt – pedig jólszabott öltönyt viselt –, aki annyit gyötörte valamikor a hadifogolytáborban; egy darabig csak állt és némán nézte, aztán pezsgőjét a megdöbbent japán arcába löttyintette.

(PA: A. PORTER)

A vizsgált korpusz elemzése azt mutatta, hogy az **angolból fordított magyar szövegek explicitebbek, mint a forrásnyelvi angol szövegek,** mind a szépirodalmi, mind a tudományos szövegeket tekintve.

6. Gyakorisági vizsgálat: névmás helyett főnév

Korpusznyelvészeti eszközt alkalmazva megvizsgáltam, hogy a teljes korpusz adatai alátámasztják-e a manuális elemzésben talált eredményeket. Összevetettem egy tudományos és egy szépirodalmi szöveg angol és magyar változatának gyakorisági listáját, hogy kiderüljön: a teljes korpuszon érvényes-e a fordítói tendencia, nevezetesen: a FNY-i szöveg személyes névmása helyett gyakrabban használnak főnevet a CNY-i szövegben.

A tudományos műfajba tartozó Dawkings-szöveg (*A vak órásmester)* szógyakorisági listáit úgy vetettem össze, hogy kiszűrtem a grammatikai szavakat, majd megnéztem az első tizenöt leggyakrabban előforduló lexikai szó listáját. A magyar gyakorisági listán a teológus *Paley* neve áll első helyen, míg az angol gyakorisági listán ez a név csak a 10. helyen szerepel. Ugyanígy *Darwin* neve lényegesen előbb áll a magyarban (9. hely), mint az angolban, ahol a 31. lexikai szóként szerepel. Ez alátámasztja azt a nézetet, hogy az angol→magyar irányú fordításkor a személyes névmást gyakran főnévvel szerepelteti a fordító a célnyelvben.

Megvizsgáltam ezt a tendenciát az egyik szépirodalmi mű, a Capote-kisregény (CA) szógyakorisági listáján is. Feltételeztem, hogy az angolban a *he* és *she* névmások előkelőbb helyett fognak elfoglalni, mint az *it* a fentebb vizsgált tudományos szövegben (*it* – 7., *he* – 24., *his* – 57.), s hogy egy tulajdonnév a magyarban ismét csak megelőzi az adott tulajdonnevet az angol listával összevetve. A gyakorisági listát ezúttal a grammatikai szavakkal együtt vizsgáltam.

Az összevetésben kiderült, hogy míg az eredeti Capote-szövegben a *Jaime* 12-szer, a *Bentsen* pedig 5-ször szerepel, addig Osztovics Levente fordításában a Jaime 20-szor, a Bentsen pedig 9-szer. A gyakorisági listát nézve: az angolban a Jaime a 22., a magyarban a 7., a Bentsen tulajdonnév az angolban a 38., a magyarban pedig a 26. helyen áll.

Ami a névmásokat illeti: az 1. helyen álló *she* az 52 előfordulási számával megelőzi még a határozatlan (43-szor) és a határozott névelőt (43-szor) is, a *he* pedig az 5., az *it* pedig a 14. helyen áll. Ezzel szemben a magyarban az *ő* személyes névmás a 9. helyen jelenik meg, ami a két nyelv tipológiai különbségeit tekintve meglepően előkelő helyezés (2. táblázat).

2. táblázat
A DA és a CA szövegek gyakorisági listája

	DAenT	DAhuT
1.	objects	**Paley**
2.	physics	fizika
3.	understand	óra
4.	complicated	biológiai
5.	things	ember
6.	designed	tengeri
7.	existence	emberek
8.	answer	objektumok
9.	know	**Darwin**
10.	**Paley**	dolgok
11.	watch	fizikai
12.	design	matematikai
13.	explanation	nagy
14.	eye	repülőgép
15.	humans	természet

	CAenSZ	CahuSZ
1.	**she**	a
2.	a	az
3.	the	és
4.	and	nem
5.	**he**	egy
6.	her	hogy
7.	was	**Jaime**
8.	to	volt
9.	had	ő
10.	of	dr.
11.	that	már
12.	in	mint
13.	for	csak
14.	it	így
15.	you	meg

7. A MMK korpusz elemzése

Az angol→magyar korpusz vizsgálatakor az explicitációt mint az angol→magyar fordítási irányra érvényes **átváltási műveletet** értem tetten. Ha a művelet univerzális jellegét akarjuk bizonyítani, a szövegeket azonos alapon kell összeevetnünk. Erre szolgál a fordítás útján létrejött magyar szövegek és a korpusz eredeti magyar szövegeinek összehasonlító elemzése. Például Updike *Marry me* (ford. Göncz Árpád), McEwan *Amsterdam* (ford. Tandori Dezső), Eysenck et al. *Cognitive Psychology* stb. művek magyar fordítását az ugyanebből a korszakból származó Esterházy, Mészöly, Kornai stb. művekkel.

A vizsgálat ezen fázisában nem explicitációs műveleteket, hanem szövegjellemzőket vizsgálunk, a kétféle magyar szövegtípus explicitségét vetjük össze (pl. a központozás, a kötőszavak, az utalószó + kötőszó kapcsolatok használatának vizsgálata).

A mennyiségi mutatókkal leírható szövegjellemzőket gépi elemzéssel vetettem össze a teljes MMK korpuszon. Az első vizsgálatok azt mutatják, hogy a kiválasztott szövegjellemzők nagyobb gyakoriságot mutatnak a fordított magyar szövegekben, mint az eredetileg magyarul írt szövegekben. Vegyük például a *hogy* kötőszó és két utalószó + kötőszó kapcsolat abszolút gyakoriságát a négy alkorpuszban: (eredeti szépirodalmi és tudományos; fordított szépirodalmi és tudományos):

3. táblázat
A hogy kötőszó előfordulásainak megoszlása

	EMK	FMK	∑
SZ	80	121	201
T	86	176	262
∑	166	197	462

4. táblázat
Az az..., hogy és az az..., hogy kötőszó + utalószó kapcsolat megoszlása*

az ..., hogy				*az* ..., hogy*			
	EMK	FMK	∑		EMK	FMK	∑
SZ	10	22	32	SZ	14	39	53
T	14	28	42	T	32	62	94
∑	***24***	***50***	74	∑	***46***	***101***	147

Az MMK korpusz nyelvi adatai alapján megállapíthatjuk, hogy mind a *hogy* kötőszó, mind az utalószó + kötőszó kapcsolatok abszolút gyakorisága magasabb a fordított szövegekben, mint az eredeti szövegekben. Az utalószó a szintaktikai-grammatikai szerepén kívül még egy kapcsoltsági szintet visz az alárendelő mondatok szövegszerveződésébe: kataforikus referenciájával növeli a mondat kohézióját, mégpedig a felszíni explicitségét növeli. A magyar mondatoknak ezt a sajátos eszközét, mint a 4. táblázatban is látható, nagyobb mértékben érvényesíti a tudományos szövegek műfaja.

8. Type/token arányszámok

Kíváncsi voltam, hogy az átváltási műveletek – köztük az explicitációs műveletek – milyen hatással vannak a fordított szövegek szókészletére. A szövegek szókészletének változatosságát a *type/token* arányszámmal jellemezhetjük, amely a *WordSmith Tools* egyik standard statisztikai adata. A *token* az egy szövegben előforduló összes szó száma, a *type* pedig a különböző szavak számát jelöli. Minél nagyobb az arányszám, annál változatosabb a szöveg szóhasználata: a már említett Dawkins tudományos szöveg fordításában ez az érték például 53,32, míg a Capote szövegé 56,86.

Az 5. táblázat a szövegek type/token arányainak átlagát mutatja a négy alkorpuszra. Látható, hogy a fordított magyar szövegek type/token aránya mindkét műfajban alacsonyabb, mint az eredeti magyar szövegeké. A táblázatból az is kitűnik, hogy a szépirodalmi (SZ) és a tudományos szövegek (T) alkorpusza között eredetileg meglévő különbséget (66, illetve 61) a fordítók mintegy „megnövelik" (62, illetve 55). Ez a jelenség valószínűleg egyfajta fordítói norma működésére utal.

5. táblázat
A type/token arányok az MMK-ban

	Korpusz	Eredeti EMK	*Fordított FMK*
1.	SZ	66	*62*
2.	T	61	*55*
	Különbség	5	*7*

9. Következtetések

Összegzésül elmondhatjuk, hogy (1) az AMK korpuszban elkülönített explicitációs műveletek azt bizonyítják, hogy az angolról magyarra fordított szövegek explicitebbek, mint az angol forrásnyelvi szövegek. A (2) MMK korpuszban a kiválasztott szövegjellemzők vizsgálata pedig azt mutatta, hogy – az elemzett korpuszra vonatkoztatva – a fordítással létrejött magyar szövegek explicitsége magasabb az eredeti magyar szövegekénél.

Az explicitáció legtöbb fajtája, különösen a szöveg szervezettségét, kohéziós szintjét növelő műveletek – pl. kötőszó vagy utalószó beiktatása, lexikai ismétlés – megnövelik az azonos lexikai elemek számát, azaz lexikai egyszerűsödéshez vezetnek. Úgy tűnik, hogy a két fordítási univerzálé, az explicitáció és a lexikai egyszerűsödés szorosan kapcsolódik egymáshoz, sőt a két fordítási univerzálénak tekintett jellegzetesség nem más, mint ugyanazon jelenség két oldala.

Irodalom

Baker, M. (1993): Corpus Linguistics and Translation Studies. In: Baker, M. – Francis, G. – Tognini-Bonelli, E. (eds.): *Text and Technology.* Amsterdam: Benjamins. 233-250.

Blum-Kulka, S. (1986): Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J. – Blum-Kulka, S. (eds.): *Interlingual and Intercultural Communication.* Tübingen: Gunter Narr. 17-37.

Laviosa-Braithwaite, S. (1996): *The English Comparable Corpus (ECC).* PhD Thesis. Manchester, UMIST

PÓLAY VERONIKA
Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely

Zárójeles reáliák fordítása

A reáliákat Klaudy Kinga (Klaudy – Salánki 1997: 52) a következőképpen írja körül: „Az egyes kultúrákra speciálisan jellemző jeltárgyak (ételek, italok, ruhák, táncok) nevei, a reáliák, de ide tartoznak a márkanevek, étterem-, bár- és klubnevek, városrészek elnevezései stb." Mivel a reáliák száma és típusa végtelen, valamint előfordulásuk gyakran nem vehető észre a szövegkörnyezetben, a vizsgálatot szűkíteni kell egy szigorúan elkülönített és jól meghatározható csoportra. Azon, hogy nem vehető észre, a következőt értem. Ha egy adott kiindulónyelvi szöveget tekintünk, a legtöbb esetben a reália előtt vagy hátravetett jelzőként utána megtaláljuk magyarázatát, amennyiben nem általánosan ismert reáliáról van szó. Ennek oka, hogy az új reáliákkal kapcsolatban az újságírók úgy érzik, hogy a kiindulónyelvi közönség előtt is meg kell magyarázniuk a jelenséget, rövidítést, jelenséget. A régi reáliák pedig gyakran nem felismerhetőek a kiindulónyelvi olvasó számára, hiszen beépültek a köznyelvbe.

A reáliák fordíthatóságát leginkább az újságcikkekben vizsgálhatjuk meg. Szűkítsük le a vizsgálatot az ún. **„zárójeles reáliákra"**. Ezek igazából nem zárójeles reáliák, hanem egy adott **kiindulónyelvi reália célnyelvi megjelenésének (tehát fordíthatóságának) egyik lehetőségét** képviselik. Azt gondolnánk, hogy mindig egyféle reália jelenik meg ebben a formában, és a zárójelben megjelenő reáliát „kívülről" egyféleképpen fordítják. Nézzük meg azonban, hogy ez miként jelenik meg a gyakorlatban. Egy szövegtípuson belül egy szövegfajtára szeretném korlátozni a vizsgálatot, ez pedig az informatív szövegtípuson belül az újságcikk. Rövidítések formájában általában intézményeket jelölünk, kis százalékban fordulnak elő rendszerek, fogalmak (pl. betegségek, gazdasági fogalmak). A leíró szövegtípushoz tartozó prózánál, amennyiben az író kiindulónyelvi reáliájáról van szó, azt mindig feloldja a magyar fordító – hacsak nem közismert, mint pl. a *NATO*. Általában lefordítja a nevet a kiindulónyelvi pontos megnevezés megadása nélkül. Amennyiben az író által alkotott külön rendszerről van szó (ld. Harry Potter), ott a fordító ügyességén, kreativitásán múlik, mennyire tud „átjönni" a kiindulónyelvi hatás a célnyelvben. Ezekben az esetekben a kiindulónyelvi rövidítés általában nem jelenik meg a szövegben.

Az appellatív (felhívó) szövegtípusba tartozó szövegfajták (Reiss 1971) különbözőképpen bánnak a rövidítésekkel. A reklámok általában kerülik őket. Ennek oka az, hogy egy a televízióban elhangzó, vagy utcára kitett hirdetés célközönsége nem meghatározott, azt bárki látja, hallja. Ha rövidítést használnak tehát, az csak olyan lehet, amely a lakosság bármely tagja számára ismerős. Egy másik szempont az idő. Egy sztráda mellett elhelyezkedő vagy televízióban elhangzó reklámnál a befogadás ideje korlátozott, így nincs idő a rövidítések feloldására. Másképp történik ez pl. az álláshirdetéseknél, szakfolyóiratokban megjelenő hirdetéseknél, reklámoknál, felhívásoknál. Feltételezhető, hogy aki pl. programozónak jelentkezik, ismeri a feltételként szabottakat. Ha nem, nem felel meg az elvárásoknak. Az apróhirdetésekre ugyanez vonatkozik. Ott különösen fontos, hogy röviden megfogalmazott legyen a

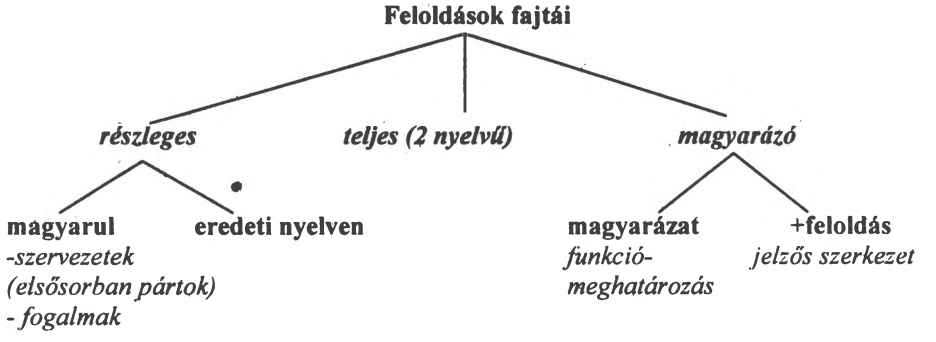
mondanivaló. A felbukkanó rövidítéseket a „berken" belüliek ismerik, így pl. autó vagy műszaki cikk vásárlásakor egy nyelvet beszél a vevő és az eladó – szerencsés esetben. Az írott médiákban megjelenő reklámoknál van lehetőség (hely) felbontani a rövidítést, bár ez ritkán történik meg.

Természetesen az újságcikkeknek is különböző fajtái vannak. A kis terjedelmű, lényegre szorítkozó hírek mellett találunk hosszabb cikkeket, amik részletesebben foglalkoznak egy problémával, annak hátterével. Ezek mellett megtalálhatók esetenként az interjúk, glosszák, ironikus fejtegetések. Minél nagyobb tér jut a szövegben a szubjektivitásnak, annál inkább átmenetet jelent az informatívból az expresszív szövegtípusba. Gyakorlatilag az első cikktípus kivételével mindegyikben van lehetőség a rövidítések feloldására, amennyiben szükségesnek látszik. A rövid hírekben csak az elhagyhatatlan magyarázatokkal találkozunk.

A legtöbb napilapban vagy az általam vizsgált női magazinokban meglepő módon kevés rövidítéssel találkozunk, és azoknak is kis százalékát oldja fel az író. Ugyanez a helyzet a német napilapokkal is: a rövidítéseket a legritkább esetben oldják fel. Ezzel szemben a HVG nagyon „udvariasan" szinte mindent megmagyaráz. Még azokat a magyar rövidítéseket is, amelyekről szakcikk lévén feltételeznénk, hogy a célközönség számára ismert. Így például a magyar pártok nevei, de még az *EU* mellé is zárójelben csatlakozik a név kiírása.

A reáliák feloldása többféleképpen történhet. Az általam vizsgált HVG-ben szinte kivétel nélkül megtaláljuk a feloldás valamilyen módját, még a magyar rövidítéseknél is. Elenyésző számban találunk kivételt (Pl. *NATO, PIN-kód*). Azokat a rövidítéseket vizsgáltam, amelyek külföldi szervezeteket, fogalmakat, rendszereket jelölnek, melyekre nincs a magyarban elfogadott, állandósult rövidítés. Ezek általában angol eredetűek, de találunk a franciától a csehig szinte mindent.

Nézzük tehát a feloldás lehetőségeit.



A gyakorisági sorrendet tekintve első a **magyar** feloldás alkalmazása: ahogy a példákon is látszik, szervezetek, elsősorban pártok rövidítésének feloldásakor alkalmazzák. Ezt követően leggyakoribb a **magyarázó** feloldás. Ilyenkor a rövidített név teljes (cél- vagy kiindulónyelvi) kiírása helyett funkció-meghatározással találkozunk. Tipikusan látszik az első példában az összes információ, amit ilyen fajta feloldással megadni lehetséges: a szervezet funkciója/célja, tagjai. Kimarad ugyan a hovatartozás, de az a szöveg többi részéből úgyis ismert. Az eredeti rövidítést csak a későbbi

szövegbeli egyszerűbb említés miatt vezeti be az író. A *ZDF* rövidítés mellett szintén a funkció meghatározását és a hovatartozást találjuk: a német közszolgálati televízió. Az eredeti teljes név megadása (*Zweites Deutsches Fernsehen*) teljesen fölösleges lenne, hiszen nem nagyon ismerjük így. A szöveg szempontjából viszont az a fontos, hogy itt nem kereskedelmi, hanem közszolgálati televízióról van szó. A rövidített név a közismert, tehát ez a forma az azonosíthatóság kedvéért jelenik meg.

Az **eredeti nyelvű** feloldás nem fordul elő igazán gyakran, és megfejthetetlen, hogy miért éppen azoknál a rövidítéseknél alkalmazzák ezt a feloldástípust, amelyek a példák között szerepelnek. Az *Amnesty International* még érthető, hiszen így ismeri mindenki, viszont például az argentin bankot nem feltétlenül tudjuk kiinduló nyelven azonosítani.

Néhány példát a **magyarázó** feloldásnak arra a típusára is találtam, amely valamilyen nyelvű feloldást is tartalmaz. Itt a legtöbb esetben jelzős szerkezetekről van szó.

Ritkán történik meg, hogy két nyelven is feloldják a rövidítést: összesen két példát találtam. Ilyenkor valószínűleg a pontosabb azonosíthatóság érdekében szerepel mindkét nyelven a rövidítés feloldása.

A rövidítés tehát két okból szerepel a feloldások mellett: az azonosíthatóság kedvéért (amennyiben így ismeri a közönség), illetve a későbbi szövegrészben előforduló ismételt említés miatt.

A vizsgálat tanulságai a fordításoktatásban is hasznosíthatóak. Annak ellenére, hogy lehetséges lenne egy szöveg fordításakor a rövidítést célnyelven feloldani és annak célnyelvű rövidítést szerkeszteni, majd később így említeni, erre egyetlen példát sem találtam. Talán kockázatos volna egy új rövidítést bevezetni, és nem zárható ki, hogy létezne már egy elfogadott a célnyelvben. Ezért tehát óvatosságból inkább az eredetit alkalmazzák a vizsgált cikkek írói. (Nem minden esetben kerül zárójelbe a rövidítés, illetve a magyarázat; állhatnak egymás mellett is. Ennek – úgy tűnik – nincs igazából jelentősége.)

Irodalom

Klaudy Kinga – Salánki Ágnes (1997): *Német–magyar fordítástechnika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Reiss, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Max Hueber Verlag, München

Melléklet

MAGYAR FELOLDÁS	EREDETI NYELVŰ FELOLDÁS	2 NYELVŰ FELOLDÁS	MAGYARÁZÓ FELOLDÁS	MAGYARÁZAT +FELOLDÁS
Demokratikus Baloldal Pártja (SDL) Polgári Egyetértés Pártja (SOP) Szerbiai Szocialista Párt (SZPSZ) Konzervatív Unió (KS) Bolgár Szocialista Párt (BSP)	AIM – Alternative Investments Market Amnesty International (AI) Central European Media Enetrprises (CME)	az orvosok Határok Nélkül (Médecins Sans Frontierés. MSF) nemzetközi segélyszervezet	a filmszínészeket tömörítő, nevében és gyakorlatában céhnek számító érdek-képviseleti szerv, a SAG testvérszervezete, a televíziós és rádiós színészek érdekvédelmét ellátó AFTRA	IW – gazdaságkutató intézet, a kölni Institut der deutschen Wirtschaft - a viszonylag alacsony adatátviteli kapacitású GSM (Global System of Mobile communications) rendszer
UCN – Nemzeti Felszabadító Hadsereg DPA – Albánok Demokratikus Pártja UCK- Koszovói Felszabadítási Hadsereg LDP – Liberális Demokrata Párt Szerbiai Demokratikus Ellenzék (DOS)	WAP-technika (wireless application protocol) GPRS (General Packet Radio Service) UMTS (universal mobile telecommunication services)	a klinikai vizsgálatok szabályait (Good Clinical Practice, GCP)	-a Bulgáriában egyedül kormányzó jobboldali SDS - szociáldemokrata (SPD) kancellár - szociáldemokrata (SPÖ) -kereszténydemokrata (CDU) - liberális szabaddemokraták (FDP)	-a kormányzó Demokratikus Erők Szövetsége (SDS) -a lakosság 10 %-át kitevő török kisebbség Mozgalom a Jogokért és a Szabadságért (MRF) -az elnök mögötti konzervatív Nemzeti Akciópárt (PAN)
Nemzetközi Valutaalap (IMF) hazai összermék (GDP) FBI – az USA Szövetségi Nyomozó Hivatala ECB – Európai Központi Bank Európai Beruházási Bank (EIB) Világkereskedelmi Szervezet (WTO)	a British Airways (BA) American Airlines (AA) Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA)		EU-SEC – a tagállamok küldötteiből álló értékpapír-testület	a vezető európai távközlési exmonopóliumok többsége - a British Telecom (BT),a Deutsche Telekom (DT), a France Telecom (FT) - a csehországi távközlési monopólium, a Cesky Telecom (CT)
IAAF – a Nemzetközi Atlétikai Szövetség DLV – a Német Atlétikai Szövetség NOK – a német Nemzeti Olimpiai Bizottság			a ZDF – a német közszolgálati televízió –	az orvosok Határok Nélkül (Médecins Sans Frontierés. MSF) nemzetközi segélyszervezet

POLLMANN TERÉZ
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

A szinonima-választás dilemmája a fordításban

Előadásomban a tavalyihoz hasonlóan (akkor „A megőrzés dilemmája" címmel) olyan fordítási problémát szeretnék bemutatni, amelynek nincsen helye a lexikai és grammatikai átváltási műveletek rendszerében. Figyelmem középpontjában nem a forrásnyelvi szó és annak célnyelvi megfelelője közti viszony áll (pl. jelentésbővítés vagy szűkítés), hanem a célnyelvi lehetőségek közötti kapcsolat, a szinonimák közti választás szempontjai. A szinonímia összetett jelenség, sokféle definíció létezik rá, s még manapság is megfogalmazódnak új (pl. szövegnyelvészeti) összefüggések, születnek pontosabb meghatározások (Borbás 1998).

A szinonima-választás a fordító számára kulcsfontosságú kérdés. Egy kiváló műfordítónk, Németh László szerint, aki a fordítói tevékenység ösztönös lépései mögötti okokat kutatta és rendszerezte, a műfordító a „szinonimák megválasztásával tölti el ideje nagy részét" (Németh 1964: 315). Kosztolányi Dezső egy fordítással kapcsolatos tanulmányában (1940) a francia *au revoir* köszönés fordításaként sok száz lehetőséget tud elképzelni, amelyeket a fordítónak mérlegelnie kell. Idegen nyelvről anyanyelvre való fordítás során tudvalevőleg nem tudjuk teljesen kivonni magunkat az idegen nyelv hatása alól (Klaudy 1984). A szinonimitás kérdése is kissé másként merül fel. Valószínűleg a fordítástudománynak meg kell határoznia a saját szinonímia-fogalmát, amelyben érvényre juttatja sajátos szempontjait. Jelen előadás ehhez szeretne hozzájárulni. Arra a kérdésre keresünk választ, hogy milyen szempontok befolyásolják a fordítót a szinonima-választás dilemmájában.

A bemutatandó példaanyag szépirodalmi forrásból származik. Nem szépirodalmi szövegek fordításánál kevésbé merül fel a szinonima-választás dilemmája, de a szakterminológia kivételével a szakmai szövegek is kínálnak bizonyos fokú szabadságot, választási lehetőséget.

A példaanyag forrásai: (1) Carlo Collodi *Pinocchio kalandjai* című művének két fordítása, amelyek közül Szénási Ferencé kétnyelvű sorozatban jelent meg 1999-ben, Rónay Györgyé gyerekeknek szánt meseregény a 60-as évekből; (2) ugyanannak a szónak különböző mondatokban, más szövegkörnyezetben megjelenő fordításai; (3) ugyanannak a mondatnak első fordítása és (szerkesztő vagy a fordító által) javított változata.

1. A battaglia finita, mastr'Antonio si trovò due graffi di più sul naso, e quell'altro due bottoni di meno al **giubbetto**. (Collodi 16)
   Az ütközet végén Antonio mester két karmolással többet számlálhatott az orrán, társa meg két gombbal kevesebbet az **ujjasán**. (Szénási 17)
   Mikor a csata véget ért, Antonió mesternek két karmolással több volt az orrán, Dzsepettónak két gombbal kevesebb a **mellényén**. (Rónay 10)

2. A questo affettuoso **invito** Pinocchio spicca un salto, ... (Collodi 64)
   A barátságos **invitálásra** Pinocchio nekilódul, ... (Szénási 65)

A barátságos **hívogatásra** Pinokkió fölpattant, ... (Rónay 35)

Az első példák azt illusztrálják, hogy a szinonima-választás során a fordító mérlegeli, **kinek készül a mű**. Szénási Ferenc, akinek Pinocchio-fordítása kétnyelvű kötetben jelent meg, bátrabban használ rétegnyelvi szavakat (legyen az népies, idegen vagy szakszó), míg Rónay György, a meseregény gyerekeknek szánt fordításában inkább a köznyelvi változatot részesíti előnyben.

3. – E il maestro che dirà? (Collodi 198)
   – És mit fog szólni a **tanító úr** ? (Szénási 201)
   – De mit szól a **tanító bácsi** ? (Rónay 98)

4. – O mamma mia, aiutatemi... perché muoio! (Collodi 208)
   – **Jóságos ég**, segítsetek..., mert meghalok! (Szénási 209)
   – Jaj, **mamám**, végem van! (Rónay 102)

A 3. és 4. példák azt mutatják, hogy az egyik fordító (Rónay) figyelembe vette a **beszélő személyét**, és kisgyerek szájába jobban illő szavakat választott.

5. –**Addio**, padrone: (Collodi 300)
   – **Isten áldja**, gazdám! (Szénási 301)
   – **A viszontlátásra**! (Rónay 144)

A szamársorstól megszabadult Pinocchio végleg búcsúzik gazdájától, tehát az *Isten áldja* köszönés jobban megfelel a **beszélők közti viszonynak**.

6. – Ohi! tu m'hai fatto male! – gridò rammaricandosi la solita vocina. (Collodi 8)
   – Juj! Ez fájt! – **jajgatott** az előbbi cérnahang. (Szénási 9)
   – Hujujuj! Hát ez bizony fájt! – **jajdult föl** az előbbi kis hang. (Rónay 6)

Vizsgáljuk meg a 6. példa idéző igéinek a **pontos jelentését**. A *jajgatott* gyakorítóképzős ige, ismétlődő cselekvést fejez ki, a *jajdult fel* pillanatnyi eseményt jelöl. Ezt figyelembe véve a *Hujujuj*! felkiáltáshoz jobban illeszkedne a *jajgatott* ige, s a *Juj*! felkiáltáshoz a *jajdult föl*.

7. Oh! che brutta malattia che è la fame! (Collodi 34)
   Ó, be csúnya betegség az **éhkopp**! (Szénási 35)
   Jaj, de keserves betegség is az **éhség**! (Rónay 21)

8. – Canta pure, Grillo mio, come ti pare e piace: (Collodi 28)
   – **Ciripelj** csak, Tücsök koma, ahogyan jól esik; (Szénási 29)
   – **Csicsogj** csak, Tücsök koma, amennyit akarsz; (Rónay 18)

A 7. példánál valószínűleg mindannyian úgy érezzük, hogy az *éhkopp* kellemetlen **hangzású** szó, ráadásul a mondatban előforduló másik *-ség* képzős szóra szépen rímel az *éhség*.

A 8. mondatban Szénási szinonima-választását érezhetjük megfelelőbbnek (hiszen a magyar tücsök ciripelni szokott), adott mondatban, a *csak* módosító társaságában pedig különösen rosszul hangzik a másik változat.

9. Pinocchio arriva all'isola delle Api **industriose** e ritrova la Fata. (Collodi 176)
Pinocchio a **Szorgos** méhek szigetére jut, és viszontlátja a tündért. (Szénási 177)
Pinokkió a **Munkás** Méhek szigetére ér: Viszontlátja a tündért. (Rónay 87)

10. Quei tuoi **compagnacci** di scuola finiranno prima o poi col farti perdere l'amore allo studio e, forse forse, col tirarti addosso qualche grossa disgrazia. (Collodi 198)
Ezek a mihaszna **cimborák** előbb-utóbb a te kedvedet is elveszik a tanulástól, s netalán még bajba is sodornak. (Szénási 199)
A rossz **pajtások** előbb-utóbb elveszik a kedvedet a tanulástól, és ki tudja, még valami szerencsétlenségbe is belekevernek. (Rónay 97)

A 9. és 10. példák azt mutatják, hogy a **korszak** is otthagyja nyomát a fordításon, a szocializmus időszakában divatos szavak bekerültek a gyerekregénybe.

11. E gli **assassini** dietro, sempre dietro, senza stancarsi mai. (Collodi 98)
A **két zsivány** meg végig a sarkában, lankadatlanul. (Szénási 99)
A **gyilkosok** meg a nyomában, fáradhatatlanul. (Rónay 51)

12. – O il **padrone** della capanna dov'è? – disse Pinocchio maravigliato. (Collodi 326)
– Hol a **házigazda**? – kérdezte meghökkenve Pinocchio. (Szénási 327)
– Hol a **gazda**? – kérdezte Pinokkió jó hangosan. (Rónay 154)

Radó György szerint „Az eredeti szöveg megértése olykor felér egy rejtvényfejtéssel" (Radó 1973: 89), természetes tehát, hogy a fordítók **egyéni értelmezésük** szerint olykor más megoldásra jutnak a szinonima-választás dilemmájában. Az *assassino* gyilkost jelent, ez magyarázza Rónay választását. A történetben az *assassini*-k egy erdőben támadnak Pinocchióra pénzt követelve tőle, s ebben a szerepben joggal nevezhetők zsiványoknak. A 12. példa kérdését Pinocchio egy mezőn álló szalmakunyhóba lépve teszi fel. A *padrone* tulajdonost, a ház urát jelenti. A vendéglátó háziurat keresi a betérő, vagy a feltehetően gazdálkodásból élő gazdaembert? A fordító egyéni értelmezése döntötte el a választást.

Most vizsgáljunk meg, hogy ugyanaz az olasz szó más mondatkörnyezetben előfordulva hogyan eredményez különböző magyar szinonimákat. Első példánkban a *sorella* szó ugyanabból a Pirandello novellából való.

13. «Un medico! un medico!»; ma mi ricaddero le braccia al pensiero che ora restavo solo con la **sorella**, che certo m'avrebbe aggredito con altre domande. (Pirandello 12)
– Orvost, hamar! – végképp elcsüggedtem viszont, amikor arra gondoltam, hogy kettesben maradok Bernabò **nővérével**, aki biztosan nekem esik majd és faggat. (Szénási 13)

14. Subito si levarono le disperazioni della **sorella**. (Pirandello 14)
A **testvérnéne** menten hangos jajgatásba fogott. (Szénási 13)

15. Toccò a me questa volta parar la **sorella**, che sarebbe cascata indietro a terra, svenuta dal terrore: (Pirandello 14)
Most nekem kellett a **nő** segítségére sietnem, különben az iszonyattól ájultan vágódik hanyatt, (Szénási 15)

16. Lasciai lui e afferrai per un polso la **sorella**. «Lo faccia lei! Ecco, così!» (Pirandello 16)

Majd faképnél hagytam, és megragadtam az **asszony** csuklóját: - Próbálja meg maga! Így, ni! (Szénási 17)

A fordító először a *sorella* legnyilvánvalóbb magyar megfelelőjét használta: *nővér*. Három mondattal később egy szokatlanabb szinonimát alkalmazott: *testvérnéne*, talán az egyhangúság elkerülése, **a stílus élénkítése** végett. A 15.-16. mondatokban már ismerjük a rokonsági viszonyt, elegendő a szereplő azonosítása, így szemléletváltással talált újabb szinonimákat a fordító. A 15.-ben *nő* a megoldás, mert közhelyszerű nyelvi asszociáció: a nők szoktak ájuldozni. A 16.-ban *asszony* a választott szinonima, amire két magyarázat látszik. Ha egy férfi egy nő karját ragadja meg, más asszociációs síkra viheti az olvasót, mint amiről itt szó van, ezenkívül a négy *a* hang után harmonikusabban illeszkedik az *asszony*, mint a *nő*.

Az alábbi példákban a hideg miatti remegés állapotát fejezik ki három különböző módon a fordítók.

17. E la sentivo **tremare per il freddo**. (Buzzati 244)
Éreztem, hogy **didereg**. (Lator 245)

18. – Era in maniche di camicia e **tremava dal freddo**. (Collodi 78)
– Ingujjban álldogált és **vacogott**. (Szénási 79)

19. **Tremava di freddo** o di paura? Chi lo sa? (Collodi 320)
Azért **reszketett**-e, mert fázott, vagy azért, mert félt? (Szénási 321)

A hideg miatt az egyik szereplő didereg, a másik vacog, a harmadik reszket. Felcserélhetnénk-e a szinonimákat a mondat sérelme nélkül? A didergő ember remeg, ami látható és érezhető, a vacogó embernek néha összekoccannak a fogai, ami hallhatóvá is teszi, hogy fázik. Az észlelésben más érzékszervünknek jut nagyobb szerep. Az *éreztem, hogy vacog* ezért nem lenne szerencsés megoldás, az *éreztem, hogy reszket* monoton lenne a sok *e* hang, és a két erős *sz* miatt. A 18. mondatban a *vacogott* jobb, mint a *reszketett*, mivel így a mondat **hangállománya harmonikusabb**, a *didereg* ige gyengéje pedig az, hogy múlt időben elveszíti a melodikus mássalhangzó-magánhangzó váltakozását, egy nehezen kiejthető *rg* hangkapcsolatot tartalmaz. A 19.-ben csak olyan ige felelt meg, ami a hideg és a félelem miatti remegést is kifejezi.

A következőkben grammatikai konkretizálásra látunk példákat, hímnemű személyes névmás helyett köznév azonosítja a szereplőt, de – mint előadásom elején jeleztem – most nem ezt tanulmányozzuk, hanem a *kisfiú, fiúcska* és *gyerkőc* közti választás szempontjait.

20. „Si dice così," rispose la cuoca facendo**gli** una carezza. (Moravia 27)
Így mondják – felelte a szakácsnő, és megsimogatta a **kisfiú** fejét. (Füsi 31)

21. Glielo levai dalle braccia e lo deposi così tutto sciolto e molle sul lettino, col suo sorriso d'angelo ancora sulla boccuccia pallida. (Pirandello 24)
Kivettem a **fiúcskát** az öléből, s ebben a laza, ernyedt állapotban lefektettem az ágyra. sápadt arcán még most is ott ült angyali mosolya. (Szénási 25)

22. Il garzone di macelleria **gli** misurò sopra la testa il panierone vuoto. (Palazzeschi 106)
A hentesinas a **gyerkőc** fejére ütött az üres szakajtóval. (Majtényi 107)

A 20.-ban a *kisfiú* szó a *megsimogatta* igéhez az **érzelmi hangulata** miatt, és az *s* hangok miatt is jól illeszkedik. A 21. *mondat érzelmi töltése is megengedné a kisfiú használatát, ám a megelőző* kivettem ige keményen csengő *ki-* kezdete után nem hangozna jól. A 22. példában az utcán bámészkodó fiúgyermek megnevezésére a más hangulati tartalmú *gyerkőc* szinonimát választotta a fordító.

Vizsgálatunk harmadik forrása a javított szövegek.

23. Anche qui v'era uno sciame di pulcini giovanissimi che **si dibattevano** nell'erba folta. (Svevo 6)
Itt is sok apró csibe **kapálózott** a sűrű fűben, de itt egy olyan állat is volt, ami a másik udvarból hiányzott. (Pollmann)
Javítás: **kapálózott → botladozott**

Az olasz ige jelentései az új olasz–magyar szótár szerint: 'hánykolódik, vergődik, rángatózik, kapálózik', a Zingarelli olasz értelmező szótár szerint: 'heves mozgásokat végez, hogy valamilyen akadályt legyőzzön, nehézségből kikerüljön'. A *kapálózott* megfelel mindkét szótár jelentésleírásának, mégsem felel meg a mondatnak. Az akadály a sűrű fű, s amiben akadályozza a csibéket, az az előrehaladásuk. Cselekvésüket **pontosabban** nevezi meg a *botladozott* ige.

24. – Voglio ancora fragole.
– Ci sono le mie: io non le mangio - disse la **signora**. (Sciascia 135)
– Nekem kell még eper.
– Itt az enyém, én nem eszem - mondta az **asszony**. (Pollmann)
Javítás: **asszony → anyja**.

A *signora* szó többször szerepel a kiemelt mondat környezetében, tehát a monotónia elkerülése, a változatosság igénye is motiválta a javítást. Miért az *anyja* szóra esett a fordító választása? A szinonimák között **nézőpontbeli különbség** van: ugyanaz a vonatkozás a külső szemlélő számára asszony, a gyermek számára, aki a beszélgetőtárs, anya. Az asszony szájából elhangzó mondat tipikusan anyai gesztus (gyermeke javára való lemondás), anyai minőségében teszi ezt a kijelentést, tehát indokolt a szemléletváltás.

25. Egli, un momento innanzi esitante, **incrocicchiò le braccia con la sciabola sul petto**, come determinato a non muoversi. (Verga 38)
A férfi egy pillanatig habozott, majd eltökélten **pihenőbe helyezkedett**. (Pollmann 10)
Javítás: **pihenőbe → pihenj állásba**

26. In quel momento tutto il mistero che faceva battere sì pazzamente il mio cuore, **era concentrato** in quel braccio... (Verga 42)
Ekkor az egész rejtély, ami ilyen őrült módon felzaklatta a szívemet, arra a kézre **koncentrálódott**. (Pollmann 14)
Javítás: arra a kézre **koncentrálódott** → abba a kézbe **sűrűsödött**

Az 25. mondatban, bár kisregényből való, a katonatiszt főhős **jellemzéséhez** indokolt a megfelelő szakszó használata. A 26.-ban viszont kissé idegenszerű a koncentrálódott

szó, tárgyszerűen leíró **műfaj**hoz illik inkább. Szépirodalomban helyette a köznyelvi szinonima javasolt.

Összefoglalva tehát: a bemutatott példák alapján milyen szempontokat is vesznek figyelembe a fordítók a szinonima-választás során?

1. Az értelmi pontosság követelménye, azaz a szó pontosan azt jelentse, amit kell.
2. Az érzelmi, hangulati illeszkedés követelménye, azaz a szótári minősítések (*vál, biz, pej* stb.) figyelembe vétele.
3. A jóhangzás követelménye, azaz a mondatba, a nyelvi környezetbe harmonikusan illeszkedjék a szó.
4. A nyelvhasználat egyéni jellemzőinek figyelembe vétele (főleg) párbeszédeknél, azaz a beszélő kora, neme, iskolázottsága, a hallgatóhoz való viszonya stb.
5. A nyelvhasználat közösségi jellemzőinek figyelembe vétele (főleg) a korszak – amelyben a történet játszódik, illetve amikor a fordítás készül – nyelvhasználati szokásainak a tekintetében.
6. Az olvasói célközönség és a műfaj figyelembevétele a különböző nyelvi rétegekből való választásnál (archaizmus, neologizmus, szaknyelvi vagy tájnyelvi szó stb.).
7. A fordító egyéni értelmezése, az „ösztön észrevétlen munkája" (Németh 1964: 323).

A jó minőségű magyar szöveg kritériumai lényegében ugyanazok a fordított és a közvetlenül anyanyelven fogalmazott szöveg esetén. Ám korpusz-kutatásokból tudjuk, hogy a két szövegtípus között eltérések vannak a szókészlet egyes elemeinek a használatában (Klaudy 2001). Bizonyos szavak gyakrabban fordulnak elő a fordított szövegekben, mások az anyanyelvi használatnál ritkább arányban. A magyarázat nyilvánvaló. Az anyanyelvén fogalmazó számára egyszerre születik meg a gondolat (képzet) és a nyelvi forma, pontosan tudja és érzi, mit szeretne kifejezni. A fordítónak más fejével kell gondolkodnia, más szemével kell látnia. Többször kerül a szinonima-választás dilemmájába, nemcsak a jelentéstanilag szinonimnak tekinthető szavak körét mérlegeli, és sokkal nagyobb tudatosságra van szüksége a fenti szempontok érvényesítéséhez.

Irodalom

Borbás G. (1998): A szinonimitás elméleti szempontból. In: *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 44-49.

Klaudy K. (1984): Hogyan alkalmazható az aktuális tagolás elmélete a fordítás oktatásában? *Magyar Nyelvőr*, 108/3: 325-332.

Klaudy K. (2001): Fordítástudomány az ezredfordulón III. Elhangzott: *A magyar fordítók és tolmácsok napja*. Fordító- és Tolmácsképző Központ. Budapest. 2001. március 22-23.

Kosztolányi D. (1940): *Erős várunk a nyelv*. Nyugat. Budapest. 167-168.

Németh L. (1964): A prózafordításról. In: *A kísérletező ember*. Magvető. Budapest. 313-330.

Radó Gy. (1973): A műfordítás lélektana. In: Kardos–Sallay (szerk.): *A műfordítás elmélete és gyakorlata*. ELTE Olasz Tanszék, Budapest. 85-113.

Szépirodalmi források

Buzzati, D. 1980. Direttissimo. Gyorsvonat. Fordította: Lator László. In: *Riadalom a Scalában.* Budapest: Európa Könyvkiadó.

Collodi, C. 1999. *Le avventure di Pinocchio. Pinacchio kalandjai.* Fordította Szénási Ferenc. Budapest: Noran.

Collodi, C. 1997. *Pinokkió kalandjai,* Fordította Rónay György. Budapest: Ciceró.

Moravia, A. 1981. *Il conformista.* Milano: Bompiani.

Moravia, A. 1983. *A megalkuvó.* Fordította Füsi József. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Palazzeschi, A. 1992. La bomba. A bomba. Fordította Majtényi Zoltán. In: *A bomba.* Budapest: Ponte Alapítvány.

Pirandello, L. 1994. Soffio. Fuvallat. Fordította Szénási Ferenc In: *A nyugalom háza.* Budapest: Ponte Alapítvány.

Sciascia, L. 1984. Il mare colore del vino. In: *Letture italiane.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Svevo, I. 1993. *La madre.* Milano: La Spiga.

Verga, G. 1996. Sulle lagune. In: *I romanzi brevi.* Roma: Newton.

Verga, G. 1999. *A lagúnákon.* Fordította Pollmann Teréz. Budapest: Eötvös József Kiadó.

SALÁNKI ÁGNES
Miskolci Egyetem

A fordítástechnika oktatásának tapasztalatairól

Amióta a Miskolci Egyetemen nyelvtanárképzés folyik, azaz 1992-től kezdve foglalkozom a német szakos hallgatók fordítástechnika-oktatásával. Ez alatt az idő alatt számos olyan tapasztalatra tettem szert, illetve kifejlesztettem egy olyan tanítási módszert, amelyről most szeretnék beszámolni.

Mint azt előadásom kivonatában is megírtam, az első félévet bevezető órán mindig kifaggatom tanítványaimat korábbi tapasztalataikról. Sajnos a legtöbb esetben azt tapasztalom, hogy a fordítás szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban egyre kisebb, szinte csak azok foglalkoznak vele, akik középfokú nyelvvizsgát szeretnének tenni, ám a tanár elvárásai ebben az esetben is csupán arra korlátozódnak, hogy a különböző, kereskedelmi forgalomban kapható, nyelvvizsgára felkészítő könyvek feladatait oldassa meg tanulóival és értékelje azt. Egy szó, mint száz: „a Rigó utcának" tanulunk"! (Tisztelet a kevés kivételnek!)

Adódik mindez a ma használatos tankönyvek jellegéből is, amely többnyire valamilyen külföldről beszerzett, csodálatos színes képeket tartalmazó, és pláne méregdrága kiadás. Ha emlékszünk a sokat vitatott – ha éppen nem szapult – Szanyi Gyula-féle középiskolai tankönyvekre, ott legalább minden olvasmány végén, a nyelvtani gyakorlatok után találtunk egy németről magyarra és egy magyarról németre fordítást, amely azt sugallhatta számunkra, hogy a fordítás mintegy „felteszi a leckére a koronát", mivel a „drillező" jellegű gyakorlatok után itt a tanulónak a korábbi nyelvi ismereteiről az újakkal bővítve kreatív módon kell számot adnia. De ez már a múlté!

Hallgatóim többnyire meglepődnek azon, amikor közlöm velük, hogy a fordítás alapvető célja az információ közvetítése, terjesztése lenne, valamint azon is, hogy a forrásnyelv és a célnyelv struktúrájából eredő különbségek teljesen lehetetlenné teszik, hogy a szavakat, szószerkezeteket vagy netán mondatokat egymásnak „hajszálpontosan" megfeleltessük.

Nos, az első félévben – a fenti okok, illetve az alacsony felvételi pontszám miatt – didaktikai fordításokkal kezdünk, amelyeket a hallgatóknak házi feladat formájában kell megoldaniuk. Fordítási megoldásaikat az órán megtárgyaljuk, egybevetjük, magyarázzuk. Itt természetesen a stilisztikai szempontokat is nagymértékben szem előtt tartjuk.

A feladatok között szerepel a nyelvvizsgákon előforduló „szövegértés" és ennek kapcsán a lényeg kiemelésének gyakorlása előbb közép-, majd felsőfokon, németről magyarra, az ún. „fordítás" – megint csak „Rigó utcai értelemben" németről magyarra és magyarról németre egyaránt, de végzünk a felsőfokú nyelvvizsgáról ismert „tömörítési" feladatokat is magyarról németre. Ezek a didaktikai jellegű fordítások teszik ki az első félév anyagát.

Második félévben mintegy „letisztultabb mezőnnyel" kezdhetünk, így végre sor kerülhet az autentikus német szövegek fordítására, főként német napilapok cikkeit fordítjuk magyarra, de óvatosan próbálkozunk ezzel magyarról németre is, illetve gyűjtőmunkát végzünk Katharina Reiß fordításközpontú szövegtipológiája alapján, amely akár egy másik előadás vagy publikáció témáját is képezhetné.

Itt próbálok meg a hallgatóknak bizonyos szövegnyelvészeti, szövegtipológiai ismereteket is átadni, miután az első félév során már elsajátítottak olyan terminusokat, hogy mi is az ekvivalencia, ki hogyan értelmezi a fordítástudományban, mi a forrásnyelv, a célnyelv stb.

Mivel a hallgatók az életben valószínűleg olyan fordítási feladatokkal fognak találkozni, amikor autentikus német tartalomközpontú szövegeket kell magyarra fordítaniuk, erre helyezem a félév során a hangsúlyt. Ezt a feladatot szintén otthon oldják meg, és a tanórán kerül sor a részletes elemzésre, a „típushibák" megvitatására és miértjére, ahogy erre néhány példával most utalni szeretnék.

Az alábbiakban német újságcikkeket szeretnék megismertetni olvasóimmal, amelyekben – a hallgatók általi fordítás során – tipikus hibákat fedeztem fel. A tárgyalandó jelenségeket aláhúzással jelöltem, ám a szövegkörnyezetet mindenképpen fontosnak tartom.

Heimat im Kopf behalten
In Deutschland geborene Türken lernen Gebräuche ihres Vaterlandes

In Baden-Württemberg lebten im Jahr 1996 neben Deutschen insgesamt 1,290761 Millionen Bürger aus 190 Nationen. Türken stellen ein Drittel der Gesamtzahl. Am stärksten sind die 20- bis 35jährigen vertreten, die Kinder der türkischen Gastarbeiter.

*"**Ich bin Inländer**", heißt das Buch von Cem Özdemir. Der erste deutsche Bundesabgeordnete mit türkischen Eltern beschreibt darin seine Wanderung zwischen zwei Kulturen und Religionen. Diese Erfahrungen als "anatolischer Schwabe" teilt er mit tausenden anderen jungen Leuten türkischer Abstammung im **Ländle**. Auch in Freiburg geht eine Gruppe **"türkischer Badnerinnen und Badner"** ihren Weg zwischen den Kulturen. Einmal in der Woche treffen sich die Mitglieder von Turk Hog und proben Lieder und Volkstänze.*

"Ygidim aslanim burda yatiyer", singen die jungen Frauen und Männer. In der Türkei wird dieses Lied von Demokraten gesungen. "Und als Demokraten sehen auch wir uns", sagt Ercin Özdemir. Das kommt nicht von ungefähr. Die Erinnerung an den Militärputsch von 1980 ist noch lebendig. Über die Türkei wurde das Kriegsrecht verhängt. In dieser Zeit gründeten türkische Studenten an der Freiburger Albert-Ludwigs-Universität die Gruppe Turk Hog. "Von konservativen türkischen Familien wurden wir jedoch lange Zeit nicht akzeptiert" sagt Cumbur Isler, der von Anfang an dabei war.

"Sie haben den freien Umgang mit den Mädchen abgelehnt." Viele frühere Mitglieder von Turk Hog sind wieder in die Türkei zurückgekehrt. 14 junge Männer und Frauen bilden heute den Kern der Gruppe. Sie sind Auszubildende oder stehen im Beruf und haben zum Teil schon Familie. Für Hülya Isler, die in Deutschland aufgewachsen ist, bedeutet das Zusammensein, "ein Stückchen Türkei zu leben."

*Cumbur und Hülya Isler haben mit ihren beiden Kindern die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen. Alle anderen Mitglieder der Gruppe haben sie beantragt. Ercin und Nurten Özdemir etwa können es sich kaum mehr vorstellen, in der Türkei zu leben, sie fühlen sich dort "als Gäste". Ihre Väter sind in den sechziger Jahren nach Freiburg gekommen und haben wie tausende Südeuropäer das **"Wirtschaftswunder" mitgetragen**. Ihre Kinder sind in Freiburg zur Schule gegangen und haben eine Berufsausbildung.*

*"Integration" ist für die Mitglieder von Turk Hog kein abstrakter Begriff. Sie denken in deutscher Sprache genauso, wie sie es in ihrer Muttersprache können. Den türkischen Paß abzugeben, ist dennoch ein schwerer Schritt für sie. "Wir arbeiten hier und bezahlen Steuern. Deshalb wollen wir politische Mitsprache. Das geht nur mit dem deutschen Paß. Aber wir sind doch beides", sagt Hülya Isler. **"Wir sitzen zwischen zwei Stühlen. Und es gelingt einfach nicht, einen von beiden wegzuziehen."** Eine Lösung des Dilemmas sähe Ercin Özdemir in der doppelten Staatsbürgerschaft. Die Özdemirs haben sich in Deutschland ein Leben aufgebaut, sie wollen aber die "Heimat im Kopf behalten". **Mit türkischen Volkstänzen – denn das heißt Turk Hog auf deutsch** – und Liedern schlagen sie eine Brücke zur Geschichte ihres Volkes.*

Az első újságcikk címe tehát: *Heimat im Kopf behalten*. Az alábbiakban a cikk fordítása kapcsán felmerülő tipikus hibákat elemzem. A szöveget valamennyien ismerik, így a szövegkörnyezetet is, amelyben a kiemelt hibák felmerülnek.

Rögtön a legelején szeretném felhívni a figyelmüket a cím fordításának lehetőségeire. *A hazát fejben tartani* megoldás, amit a „szó szerint történő fordítás" sugall, azt hiszem, végképp elhibázott lépés lenne. Hiszen a fordítónak a cikk egészéhez kell címet választania, még akkor is, ha azt esetleg csak a legvégén fogalmazza meg, amikor az újságcikket már lefordította, tartalmával, mondanivalójával tökéletesen tisztában van.

Én a szó szerinti fordítástól teljesen „elrugaszkodott", ám a szöveg tartalmához hű megoldást javasolnék: pl. *Szívükben megőrzik hazájukat* vagy *Emlékezetükben őrzik hazájukat / az őshazát.*

Ich bin Inländer – hangzik a következő, általam megjelölt fordítási nehézség. A fordítástechnikában nem jártas hallgató egyszerű fordítást ad: *Belföldi vagyok.* „Félrefordításról" tulajdonképpen itt sem beszélhetünk. Mi is a probléma? A hallgató valószínűleg nem figyelt kellőképpen, amikor szövegnyelvészetből a kohézió és a koherencia kérdéseit tanulta. Itt ugyanis a *belföldi* szóhoz egy magyar vagyis magyarra fordított újságcikkben még nincs mihez kötnie az információt. (Ki és mihez képest „belföldi"?)

Mennyivel jobban hangzana a szöveg egészét tekintve a *Németnek érzem magam* vagy *Itthon érzem magam*, vagy az *Itt találtam meg az otthonom* variáció!

Érdekes ebben a szövegkörnyezetben megfigyelnünk a *Ländle* szó használatát. Bár a cikkből világosan kitűnhet mindenki számára, hogy az tipikusan Baden-Württembergben élő török származású fiatalokról szól, a tapasztalatlan fordító „Vorarlberg"-hez ragaszkodik, hiszen a szótár „ezt adja meg" jelentésként. Sajnos, még a Halász-szótár átdolgozásakor sem gondoltak bele kedves kollégáim, hogy az osztrák Vorarlbergben és a Németország délnyugati részén elhelyezkedő Baden-Württembergben beszélt dialektusokban e szó ugyanúgy a *Bundesland*-ra vonatkozik. De nem mindegy, hogy melyikre!

A cikk fordításának „következő problematikáját" a *türkische Badnerinnen und Badner* jelenti, mégpedig a hallgatók felületes eljárása miatt. Mivel a *Bad* szót már ismerik, egyszerűen nem gondolnak bele a szövegkörnyezetbe, pedig már ismert lehet számukra, hogy egy baden-württembergi napilapból „kiollózott" szöveget fordítanak. A tipikus fordítási megoldás mégis ez: *„török fürdőző nők és férfiak" egy csoportja...* (A legszomorúbb az egészben az, hogy nagyon jól tudják, ez esetben *fürdőzés*ről szó sem esik!)

A következő kijelölt rész a szövegben a *das Wirtschaftswunder mitgetragen*? Jó pár hallgató erre automatikusan beírja: *„magukkal hozták a gazdasági csodát."* El sem gondolkodnak a *mittragen* ige más jelentésein, és eszükbe sem jut netán a tényleg helyes megoldásra asszociálni, miszerint azok a bizonyos emberek 'hozzájárultak a gazdasági csodához", vagy netán a német gazdaság fellendüléséhez'. (Hiszen milyen „gazdasági csodát" hozhat magával a török vendégmunkás Németországba?!)

Nézzük a következő megjelölt részt! Itt egy idézetről van szó, amelyben a badeni törökök egy idiomatikus kifejezéssel panaszkodnak helyzetükre: *Wir sitzen zwischen zwei Stühlen. Und es gelingt einfach nicht, einen von beiden wegzuziehen.* Talán szükségtelen hangoztatnom, hogy a szó szerint történő fordítás ezen esetben semmiképpen sem célravezető, mi több, képzavarhoz vezet. A leghelyesebb megoldás a fordítás során ilyen esetekben, ha a célnyelvben valamilyen hasonló idiomatikus kifejezés után keresgélünk! Ha belegondolunk a Turk Hog csoport tagjainak helyzetébe,

ők nyilván 'nem két szék között ülnek, amelyet húzgálhatnak ide-oda', még csak nem is 'két malomban őrölnek', ahogy pár fordítási megoldás javasolja, hanem sokkal inkább 'két kő közt őrlődnek'. Mi legyen a folytatás? Én itt azt javasolnám, hogy a szöveg ismeretében tekintsünk el teljes mértékben a német szavak magyar szótári jelentésétől, és magyarázatként fűzzük hozzá például: „ ... *és ezt a problémát igen nehéz megoldani*".

Végül figyeljük meg az utolsó mondatot! *Mit türkischen Volkstänzen – denn das heißt Turk Hog auf deutsch* – ... A hallgatók többségének természetesen semmi problémát sem jelent, hogy az *auf deutsch* szerkezetet a *németül* magyar megfelelővel adja vissza. Nem is lenne ez hiba, ha az adott szituációban ő nem végig magyar célnyelvi szöveget produkálna, amely Németországban élő törökökről szól. Tehát a fordítónak itt feltétlenül az adaptáció műveletéhez kellene folyamodnia, és a magyar szövegben az *auf deutsch* határozót a *magyarul* szóval adhatná vissza, amely szervesen beilleszkedik a célnyelvi szövegkörnyezetbe.

Die Reiselust der Europäer
Wir sind die Weltmeister

tdt Kopenhagen. In der Schweiz ist das Fernweh besonders groß. Dort fahren 79 Prozent aller Urlauber ins Ausland. In den Niederlanden sind es 75 Prozent, in Deutschland 68 Prozent. Dagegen bevorzugen nur 38 Prozent der französischen Touristen Ferien jenseits der eigenen Grenzen. ***In Norwegen sind es – wie das Institut für Tourismusforschung und Planung in Kopenhagen nach einer Umfrage unter 30 000 Verbrauchern in acht europäischen Ländern herausgefunden hat – 48 Prozent, in Schweden 54 Prozent, in Großbritannien 55 Prozent und in Dänemark 62 Prozent.***

Insgesamt ***am reisefreudigsten*** *sind aber die Bundesbürger: 78 Prozent der Deutschen über 13 Jahre packen einmal im Jahr für mindestens fünf Tage den Ferienkoffer. In der Schweiz verreisen 72 Prozent, in Dänemark 71 Prozent und in Schweden 68 Prozent. Weniger ausgeprägt ist die Reiselust in Norwegen (66 Prozent), in Frankreich (63 Prozent), in Großbritannien (60 Pfrozent) und in den Niederlanden (58 Prozent). Insgesamt zählten diese acht Länder im letzten Jahr 124,4 Millionen Touristen, die 187,6 Millionen Reisen* ***unternahmen.***

Ugyanilyen adaptációs problémával találkozunk a fenti, második cikkben is. Nem szabad itt figyelmen kívül hagynunk, hogy a német újság az információt, amelyet olvasóival meg szeretne osztani, egy koppenhágai tudósítás alapján szerezte. Mivel tehát már a német cím sem tekinthető eredetinek, a *wir* névmás használata kapcsán rögtön felfedezhetjük az adaptáció jelenségét. A németek – a cikk tartalma alapján – valóban büszkélkedhetnek elsőbbségükkel. Rágondolni is rossz azonban, mi történik, ha a magyar cím pl. ekként hangozna: „*Az európaiak utazási kedve. Mi vagyunk a világbajnokok*". Igaz, a magyar olvasó minden bizonnyal érdeklődéssel olvasná végig a cikket, hiszen örömmel értesülne róla a cím alapján, hogy végre mi, magyarok is jók vagyunk valamiben. Milyen csalódást jelentene számára ugyanakkor, ha kiderülne, hogy a nyolc ország közt, ahol a felmérést végezték, Magyarország még csak nem is szerepel.

A cikkben kiemelném továbbá az *In Norwegen*...kezdetű mondat fordítási problematikáját, mivel ez a hosszú nominális szerkezet a németnek tökéletesen értelmezhető, szó szerint történő fordítása a magyarban viszont szinte követhetetlenül bonyolult mondatot eredményez. A hallgatók azonban rendszerint ragaszkodnak a „pontos és precíz megfeleltetés" elvéhez, vagyis ahhoz, hogy egy-egy német mondatot mindenképpen egy-egy magyar mondatnak feleltessenek meg. Pedig milyen egyszerű

lenne a mondatot „kettébontani", úgy, hogy közben információ se vesszen el, a szöveg mégis gördülékeny és követhető legyen. Valahogy így: *„A koppenhágai Turizmuskutató és –szervező· Intézet 8 ország 30 000 polgárát kérdezte utazási szokásairól. Mint a közvélemény-kutatásból kiderült, Norvégiában ez az arány 48, Svédországban 54, Nagy-Britanniában 55 és Dániában 62%"*. (Számtalanszor vezet egyébként fordítási hibához az is, hogy a gyakorlatlan fordítók a „számokat" és az „arányokat" egyszerűen nem különböztetik meg, szinonimaként használják a két szót.)

Figyelmet érdemel továbbá a német *am reisefreudigsten* kifejezés is, amelyet az adott újságcikkben felsőfokban találunk meg. A magyarban ez ugyanígy, azaz felsőfokú melléknévvel visszaadhatatlan, mivel szókincsünk nem ismer *„legutazáskedvelőbb"* vagy hasonló szavakat. Sajnos, csak kevesen jutnak el odáig, hogy az „igésítés" lehetőségét válasszák, és valahogy így fordítsanak: *„A leginkább a Német Szövetségi Köztársaság polgárai / vagy egyszerűen: a németek szeretnek utazni"* (vagy *„legszívesebben a németek utaznak"*).

Szenteljünk végül némi figyelmet az utolsó mondatnak. Itt a hallgatók az *unternehmen* igét szívesen fordítják *vállalkozni*-nak, ami a célnyelvi olvasó számára szintén elgondolkodtató. A magyar ugyanis „vállalkozni" általában valamilyen kellemetlen vagy legalábbis nagy, embert próbáló feladatra szokott, amit kötelességként teljesít. Utazni, üdülni pedig mindenki számára kellemes élményt jelent. A szerintem helyes fordítás tehát valahogy így hangzana: *„Ebben a nyolc országban az elmúlt évben 124,4 millió turistát számláltak, akik 187,6 millió utazáson vettek részt."*

Hochschulen

Alter der Absolventen steigt – Frauen stellen Hälfte ***der Erstsemester.***
Zahl der Studenten seit 1970 vervierfacht

HANDELSBLATT, Dienstag, 24.6.97 uso DÜSSELDORF. Immer mehr und immer älter: So lassen sich die neuesten Zahlen über deutsche Studenten zusammenfassen, die das Statistische Bundesamt und das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln veröffentlicht haben.

Fast jeder dritte ***Schulabgänger*** *habe 1995 ein Hochschulstudium begonnen, teilte das Statistische Bundesamt gestern mit. Die Zahl der Studenten habe sich damit in den vergangenen 25 Jahren mehr als vervierfacht. 1970 hätten lediglich 11% eines Altersjahrganges den Weg an die Hochschule gewählt.*

Gleichzeitig stieg das Durchschnittsalter der Absolventen auf 28,4 Jahre. 1980 lag es noch bei 27,1 Jahren. Verantwortlich dafür sind unter anderem die langen Studienzeiten, hob das IW hervor. Durchschnittlich sechs Jahre dauert es bis zum Abschluß an einer Universität. Spitzenreiter sind Philosophie und Kunstwissenschaft mit sieben Jahren, ***am schnellsten studieren*** *Pharmazeuten (4,6 Jahre) und Juristen (5 Jahre).*

Insgesamt waren 1995 an deutschen Universitäten und Fachhochschulen 1,8 Millionen Studenten eingeschrieben. Damit bleibe die Zahl der Studenten trotz eines leichten Rückgangs in den letzten beiden Jahren weiterhin hoch, erklärten die Statistiker. Zugenommen hat die Studierneigung vor allem bei den Frauen. Sie stellten 1995 fast die Hälfte (48%) der Erstsemester, das waren 10 Prozentpunkte mehr als 1970. Auch der Ausländeranteil stieg deutlich: Im Studienjahr 1970/71 betrug er 5%, ein Vierteljahrhundert später 14%, das sind 146 000 Personen. ***Ein Drittel von ihnen sind nach Angaben des Statistischen Bundesamt allerdings sogenannte Bildungsinländer. Das sind Ausländer, die in Deutschland Abitur gemacht haben und daher bei der Zulassung zum Studium wie Deutsche behandelt werden.***

Der Zuwachs an Studenten spiegelt sich auch in den Ausgaben wieder. Für Lehre, Forschung und Krankenbehandlung gaben die Hochschulen 1995 48,7 Mrd. DM aus. Das waren 4,3% mehr

als 1994. Der Zuwachs war ***in den neuen Ländern*** *mit 6,7% deutlich stärker als im Westen, wo die Ausgaben um 3,8% kletterten.*

Größter ***Brocken*** *in den Rechnungen der Universitäten und Fachhochschulen ist das Personal. Für die insgesamt 522 000 Beschäftigten gaben die Hochschulen 29,9 Mrd. DM aus, das waren 61% der Gesamtausgaben. Im Vergleich dazu nahmen sich die 5,5 Mrd. DM, die die Hochschulen für Ausbau und Modernisierung zur Verfügung hatten, eher bescheiden aus.*

Mehr Studenten bedeutet nicht zwangsläufig mehr ***Professoren.*** *Für die Jahrtausendwende sagte der Präsident des Statistischen Bundesamtes, Johann Hahlen, eine Zunahme der Studienanfänger auf etwa 350 000 voraus - das wäre ein Drittel mehr als jetzt. Die Zahl der Professoren hingegen wird nicht nur wegen der knappen Haushaltsmittel kaum steigen. Bis zum Jahr 2005 gehen jährlich etwa 1600 Dozenten in den Ruhestand, die Zahl der neu habilitierten Akademiker liegt mit 1400 jedoch deutlich darunter.*

Unterschiede gibt es auch bei ber Beliebtheit der einzelnen Fächer. 56% der Studenten waren 1995 für Fächer der Geistes-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eingeschrieben. Die Ausgaben für diese Fächer machten jedoch nur 12,6% der Gesamtausgaben aus.

Ami a harmadik cikket illeti, az tipikusan a felsőoktatással kapcsolatos, tehát a magyar és a német felsőoktatási rendszer különbségeit kell legalább minimális mértékben ismerniük a hallgatóknak ahhoz, hogy a fordítást sikeresen elkészíthessék.

Kezdjük a címmel! A *Hochschulen* szót „*Főiskolák*"-nak fordítani itt azért lenne elhibázott lépés, mivel a németben ez a szó sokkal tágabb értelemben használatos. A helyes megoldás tehát a *Felsőoktatás* lenne.

Mit kezdjünk továbbá az *Erstsemester* szóval, amely nem felel meg tökéletesen a magyar „*első éves hallgató*"-nak, hiszen mi is szemeszterekben számolunk, de azt hallgatóim is be szokták látni, hogy aki az első félévre beiratkozott, még nem biztos, hogy a második félév megkezdésére is jogosult lesz. Itt alapvetően az első szemeszter a hangsúlyos, így talán a legpontosabb fordítás ez lehetne: *Az első félévre beiratkozottak* vagy *A felsőfokú tanulmányaikat megkezdők.*

A *Schulabgänger* szó csak akkor válik a fordításban egyértelművé, ha explicit módon kiemeljük a célnyelvi szövegben, hogy itt a középiskolai tanulmányaikat befejező tanulókról van szó.

Nagy derültséget szokott hallgatóim körében kiváltani, amikor „rájuk pirítok", miért nem gondolkodtak előbb, és miért írták, hogy a „*leggyorsabban a gyógyszerészhallgatók és a jogászok tanulnak*". Hiszen erről szó sincs, csupán arról, hogy a leghamarabb a fent nevezettek fejezhetik be tanulmányaikat.

A *Bildungsinländer* szó hatalmas fejtörést szokott jelenteni azoknak a gyakorlatlan fordítóknak, akik lelkiismeretesen lapozzák a szótárat, ám ott semmi hasonló lexémával nem találkoznak. Ilyenkor kreálnak „*képzési belföldi*" vagy „*belföldi képzésű külföldi*" szintagmákat, amelyen minden bizonnyal csodálkozna a célnyelvi olvasó. Fel sem tűnik nekik, hogy a következő mondat a szót tökéletesen megmagyarázza, így az a két mondat összevonásával a célnyelvben semmiféle fennakadáshoz sem vezet. Nyugodtan állíthatjuk, hogy „*Ezek egyharmada a Szövetségi Statisztikai Hivatal adatai szerint olyan külföldi állampolgár, aki Németországban szerzett érettségi bizonyítványt / érettségizett, ezért a felvételi eljárás során a németekkel egyforma bánásmódban részesül / nem különböztetik meg őket a németektől.*"

Az *in den neuen Ländern* kifejezésnek az „*új államok/országok*" fordítása semmiképpen sem helytálló, hiszen itt a volt kelet-német vagy egyszerűen csak keleti tartományokról van szó.

A *Brocken* szót a következő bekezdésben „*falat*"-nak fordítani (akár még idézőjelben is) megint csak a szótár mechanikus használatára utal. Itt ugyanis a felsőoktatási intézmények költségvetésének legnagyobb tételéről van szó.

A hallgatóknak arra is rá kell ébredniük továbbá, hogy a magyar és a német *professzor* nem ugyanazt jelenti; a német felsőoktatásban sokkal szélesebb körben használatos ez a megszólítás, és nem feltétlenül szükséges hozzá olyan tudományos háttér, mint a magyar professzori, azaz egyetemi tanári cím, rang megszerzéséhez.

Végezetül hangsúlyozni szeretném, hogy a terjedelem miatt csak a legérdekesebb és legszórakoztatóbb fordítási problémákat szerettem volna kiemelni. Emellett mindhárom újságcikkben még egyszer ennyi gondról és félrefordításról tudnám tájékoztatni hallgatóimat/olvasóimat.

Összefoglalásul csak azt szeretném hangsúlyozni, hogy a hallgatóinkban még inkább tudatosítanunk kell azt a tényt, hogy mindenképpen a forrásnyelvi szöveg értelmét próbálják meg a célnyelven visszaadni, mellékmondatosítsanak bátran a magyarban a német nominális szerkezetek helyett, vagy akár bontsák fel a mondathatárokat, ne hagyatkozzanak a szótárra, hiszen az csak egy bizonyos határig lehet segítségükre. Gondoljanak inkább jobban bele az adott szituációba, a szövegkörnyezetet, a cikk mondandóját vegyék sokkal nagyobb mértékben figyelembe. Ekkor biztosan sikerül inkább „elszakadni" a forrásnyelvi szöveg szerkezeteitől, s tökéletesebb célnyelvi megoldást készíthetnek.

SIMIGNÉ FENYŐ SAROLTA
Miskolci Egyetem

A fordítás nevelő szerepe Izraelben

Bevezetés

A fordítás nevelő és kultúrát alakító szerepét hangsúlyozó előadás a konferencia főtémájához kapcsolódik, és két nagy részre tagolódik. Az első rész azt mutatja be, hogy 1948 előtt milyen szerepet töltött be a fordítás az egységes héber nemzeti kultúra megteremtésében. A második rész a fordítás tervezéséről, ezen belül a kultúrát megváltoztatni szándékozó döntésekről szól.

1. A héber nyelven megjelenő irodalom centrális szerepe az eredeti héber kultúra és irodalom megteremtésében

A 20. század tízes éveitől kezdve egészen 1948-ig, Izrael állam megalakulásáig a fordítással kapcsolatos viták középpontjában a következő kérdés állt: Szükség van-e fordításra, és ha igen, milyen szerepet tölt be a héberre lefordított külföldi irodalom az egységes nemzeti kultúra megteremtésében.

A Tel-avivi Egyetem Kulturális Tanulmányok Tanszékének oktatója, Zohar Shavit egyik tanulmányában azt mutatja be, hogy Eretz-Izraelben a vizsgált történelmi korszakban (1910 és 1948 között) a törekvések az igazi héber kultúra megteremtésére irányultak. Mivel kevés volt az eredeti héber irodalmi alkotás, a hiányzó láncszemeket a fordítás útján nyert irodalom jelentette. Az irodalmi fordítások tehát az eredeti hiánya miatt keletkezett űrt voltak hivatottak **kitölteni** (Shavit 1998: 46-47). Ekkor a fordítást még az alkotói tevékenység egyik formájának, és nem az eredeti művek riválisának tekintették. Azt tartották, hogy semmiben nem szenved hiányt a kultúra, ha léteznek kreatív irodalmi alkotások, sőt, az sem baj, ha ezek nem eredetiek, hanem fordítások (Steinberg 1937: 45). Egy irodalmi központ megteremtése érdekében szükség volt az olvasóközönség kialakítására, a nyomdaipar és a könyvkiadás fejlesztésére. Mindezek alapfeltétele pedig a fordítás volt.

1908 és 1920 között Eretz-Izraelben 10 könyvkiadó működött, amelyek közül négy jelentetett meg fordításokat. A két legfontosabb a Japhet és a The Palestine Office nevű kiadó volt. A Japhet kiadó a világirodalom remekeit szándékozott megjelentetni héber nyelven. Egyrészt gazdasági okok miatt, másrészt pedig azért, mert nem voltak megfelelő fordítók sem, mindössze három antológia látott napvilágot.

Általában problémát jelentett a kiadók számára, hogy klasszikus, vagy nevelő hatású műveket fordíttassanak-e le héberre. Mivel viszonylag kevés volt a fordító és a fordítás sokba került, inkább a kisebb terjedelmű és a tudatformáló alkotásokat részesítették előnyben. Ilyennek tartották pl. Shakespeare *Hamlet*jét, Byron *Child Harold*ját és Shelley verseit, mivel ezek a művek a művészi értékeken felül a fiatalokat a munka szeretetére, életük megtervezésére nevelték.

Az első világháború a fordítói tevékenység katalizátorának tekinthető. A The Palestine Office nevű kiadó tartotta életben az irodalmat, gazdagította a könyvespolcok választékát, és megélhetést biztosított azoknak az íróknak, akik a háború miatt elszegényedtek. Az Office még a háború kitörése előtt egy átfogó programot dolgoztatott ki a világirodalom legfontosabb műveinek kiadására. (Defoe, Dickens, Victor Hugo, Turgenyev stb.) E kiadó gondozásában viszonylag kevés angol nyelvű mű jelent meg, a hangsúlyt inkább orosz, német és francia irodalmi alkotásokra helyezték.

Meg kell jegyeznünk, hogy a kiadók sokkal körültekintőbbek voltak a fordítások, mint az eredeti művek kiadását illetően. Kétféle stratégiát érvényesítettek: az egyik *az esztétikai és ideológiai értékekre,* a másik *a mennyiségre* fektette a hangsúlyt. Az előbbire a szakmai előmenetel szempontjából volt szükség, az utóbbi viszont kvantitatív alapon kívánta fejleszteni a nemzeti kultúrát. Célul tűzte ki a nemzeti sajtó megteremtését és a héber nyelven olvasók számának növelését.

Egészen a 30-as évekig a fordítás eredményeképpen keletkezett szövegek az eredeti irodalmat helyettesítették, tehát hiánypótló funkciót töltöttek be, ugyanakkor modellt, normákat is szolgáltattak a héber nyelven írók számára. A 30-as évek elején kezdtek csak úgy vélekedni, hogy a külföldi irodalom beárnyékolja az eredeti héber prózát, sőt, annak létét fenyegeti. Egyre gyakrabban merült fel az eredeti héber irodalom elleni diszkrimináció problémája, különösen a héber írók státuszát és tevékenységét elemző vitákban. Ennek ellenére a kiadók továbbra is nagy számban jelentettek meg fordításokat. Az eredeti irodalmi alkotások kiválasztásánál Toury 1977-es fordításpolitikára vonatkozó felmérése értelmében a következő tényezőket vették figyelembe:

- a forrásnyelvet,
- a szerző származását,
- és az eredeti mű helyét az irodalmi hierarchiában.

Egyes művek kiválasztásánál előnyt jelentett a szerző zsidó származása, illetve a zsidóság életével kapcsolatos témakörök feldolgozása. Jó ajánlólevél volt továbbá a kiadók számára, ha az eredeti mű a klasszikusokra emlékeztetett, viszont elutasították, ha modernnek tűnt. A novellákkal szemben a regényt, s leginkább a társadalmi regényt részesítették előnyben. Érdeklődés mutatkozott a szocialista témájú regények iránt is, függetlenül attól, hogy szovjet vagy nem szovjet forrásból származtak.

Az 1910 és 1948 közötti időszakról elmondhatjuk, hogy Erezt-Izraelben az eredeti irodalmi alkotások hiánya ellenére megélénkült a könyvkiadás, amiben jelentős szerepe volt a fordításnak. Hiánypótló funkciója mellett nevelő hatást is kiváltott, és ezzel megteremtette az egységes héber nemzeti kultúra alapjait. Az utóbbi évtizedekben a fordításnak egy másik, a kultúra megváltoztatására irányuló funkciója került előtérbe az ún. **álfordításokkal** kapcsolatban. Mielőtt ezt bemutatnánk, a kultúra és a fordítással kapcsolatos tervezés viszonyát fogjuk megvizsgálni.

2. A fordítás tervezése, mint a kultúra megváltoztatásának eszköze

A fordítás elméleti kérdéseivel az 50-es években szinte egyáltalán nem foglalkoztak Izraelben. Sőt, fordulópont is csak a 60-as évek második felében, illetve a 70-es években következett be. A fordítástudomány a Tel-avivi Egyetem Poétikai és Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszéke kutatásainak eredményeképpen bontakozott ki, és

tulajdonképpen az irodalom területén elért eredményeknek köszönhető, hogy a kutatók figyelme a fordításra, a fordítás törvényszerűségeire irányult.

Az elmúlt években pedig annak vagyunk szemtanúi, hogy mint általában az emberről szólő tudományokban, a fordításban is előtérbe kerülnek a kultúrával kapcsolatos kérdések. A fordításkutatás a nyelvészeti aspektus felől a kultúra felé tolódik el. A kutatók a fordítást nem nyelvek, hanem kultúrák közötti közvetítésként értelmezik, és nem is annyira a fordítás kultúraspecifikus jegyeinek vizsgálatát, mint inkább azt hangsúlyozzák, hogy milyen szerepet, milyen funkciót tölt be a fordítás egy adott közösségen belül, és mennyiben járul hozzá egy adott kultúra megváltoztatásához.

2.1. A fordítás és a kultúra kapcsolata

Érdemes áttekinteni, hogyan értelmezi Toury a kultúrát. Hangsúlyozza, hogy ha egy kultúra egy időszakban egyáltalán nem változik, akkor elavul, sőt, az is lehet, hogy megszűnik. Egyrészt minden kultúra magában hordoz egy, a változásokkal (különösen a nagy, drasztikus jellegű változásokkal) szemben tanúsított ellenállást, ami azért tapasztalható, mert minden kultúra szeretné megőrizni, amit már elért. Ezt a tendenciát nevezzük konzervativizmusnak. Ezzel szemben megfigyelhető egy ellentétes irányú törekvés, amelynek célja az új modellek meghonosítása, amit innovációnak nevezünk. Minden kultúrában ez a két ellentétes irányú tendencia érvényesül. Ha egy kultúra ellenáll a változásoknak, az új modelleket csak abban az esetben lehet bevinni, ha azokat úgy álcázzuk, mintha egy már korábban is létező választási lehetőséget képviselnének. Az új modellek meghonosodása akkor tekinthető véglegesnek, ha a célkultúra változáson megy keresztül, ami természetesen egy lassú folyamat. Egy egész sor változás jellemzi, amelyek közül az átlagember sokat nem is vesz észre, hiszen számtalan olyan dolog van, amivel naponta szembesülünk, de olyan jól álcázzák, hogy észre sem vesszük. Toury szerint az álcázás az új modellek elfogadtatásának egyik lehetséges (de nem feltétlenül egyetlen) módja. Az álcázás egyik fajtája az, hogy **álfordítások** készülnek, és azok a kultúrára hatást gyakorolnak. Az álfordítások a kultúra tervezésének eszközei, amelyeknek Toury szerint több helyet kellene adni a fordításkutatáson belül.

2.2. A tervezés szerepe a fordításban

Toury a kultúrával kapcsolatos kérdések előtérbe kerülésével magyarázza, hogy másképp közelítjük meg a jelenségeket, így a fordítást is, amelyből egy rendkívül fontos láncszem hiányzik, ez pedig a tervezés. A tervezés a nyelvi tervezésen kívül minden kultúrával kapcsolatos diszciplínában a perifériára szorul. (A tervezésre épülő mai világban a fordítás számára nagyon kevés hely jut.) Hangsúlyozza, hogy tervezés, mint szociokulturális fogalom egyáltalán nem létezik – ellentétben a kognitív tervezéssel, amely a fordítás folyamán az egyén tudatában mindig jelen van.

Attól kezdve, hogy eldöntjük, hogy mit fordítunk, a fordítás folyamán mit mivel helyettesítünk, a célnyelvben meglévő lehetőségek közül választunk vagy valamilyen új megoldást keresünk, ez mind tervezéssel kapcsolatos, hiszen a választási lehetőségek korlátozottak. Azt viszont csak ritkán említik, hogy egy-egy fordítás vagy bizonyos szövegek lefordítása milyen hatással van az egyes közösségek kultúrájára. A fordítással kapcsolatos tervezés ezen a ponton rendszerint abbamarad.

Toury hiányolja, hogy a fordításban nem érvényesül a rendszeresség. Szerinte a tervezés azt is jelenthetné, hogy új választási lehetőségeket kínálunk, miközben a régieket hanyagoljuk, ugyanakkor változtatunk a régi struktúrákon, illetve meg is akadályozhatunk bizonyos változásokat. A fordítás megtervezésének egy rendkívül fontos funkciója az lehetne, hogy segítségével beavatkoznánk egy társadalmi csoport helyzetébe, olyan döntéseket hoznánk, amelyeket másoknak követni kell, függetlenül attól, hogy ez a beavatkozás a csoportból vagy a csoporton kívülről származik. Toury a fordítást mint *a változás hordozóját* értelmezi. Meg lehetne tervezni, hogy egy csoporton belül kik mutassák meg az új lehetőségeket (kik a változás végrehajtói), kié vagy kiké legyen a domináns szerep, ki jusson hatalomra, milyen célokat valósítson meg stb. A tervezőknek tehát ki kell tűzniük bizonyos

- célokat,
- a célok megvalósítását szolgáló módszereket,
- majd alkalmazniuk kell azokat.

Tevékenységük spirálra emlékeztet, mivel állandó újraértékelés szükséges nemcsak az alkalmazást, hanem a módszereket, sőt a célkitűzéseket illetően is.

A kultúrák azért folyamodnak a fordításhoz, mert a fordítás útján nyert szövegekkel a kultúrák közötti szakadék áthidalható. Egy-egy fordítás hiánypótló szerepet tölthet be. A fordítással kapcsolatos döntést tervezésnek kell megelőznie a célnyelvi kultúrában végbemenő változás jellegét illetően (milyen változásra van szükség, hogyan kell bevinni a célnyelvi kultúrába az illető szöveget stb.).

Bonyolultabb esetekben nemcsak egy-egy szöveget, hanem eddig még nem létező modelleket, szövegtípusokat, egy történetben összekötő szerepet játszó epizódokat, nyelvhasználatra vonatkozó módszereket, nyelvi divatokat is be lehet vinni a célnyelvi kultúrába. Egyáltalán nem szokatlan, hogy a fordítás teljesen különbözik a nem fordítás útján nyert szövegektől, mivel az előbbi magán viseli az eredeti jegyeit. A fordításokkal szemben nagyobb is a tolerancia, mint az eredeti szövegeket illetően. Sok esetben a fordítás eltér az eredetitől, ami Toury szerint elfogadható ugyan, de jobb, ha a fordító alkalmazkodik a célnyelv és a célnyelvi kultúra normáihoz. Ez az olvasókból különböző reakciókat vált ki, amelyeket manipulálni lehet úgy is, hogy szándékosan hozunk létre ilyen eltéréseket. Ez a fordítói tevékenységet közelebb hozza a tervezéshez.

A manipuláció feltűnő példája az ún. álfordítás, amikor eredeti szövegeket szándékosan úgy írnak meg, hogy azok magukon viseljék a fordításnak valamely forrásnyelvre visszavezethető jegyeit. Az álfordítással kapcsolatos döntések mindig azzal magyarázhatók, hogy új választási lehetőségeket kínálnak egy kultúrának, miközben kivédik azokat a támadásokat, amelyek akkor jelentkeznének, ha ugyanazt a nóvumot egyenes, őszinte, nem álcázott formában vezetnék be.

Bár kevesen tudják, az álfordítások századok óta nagy népszerűségnek örvendenek. A 19. század elején pl. az orosz olvasók körében az angol Gothic novel/rémregény iránt mutatkozott igény, amelynek kielégítésére Jurij Masanov vállalkozott. Több regény is elkészült, amelyeket oroszul írtak, de úgy tüntették fel, mintha külső forrásból származnának. Ugyanebben az időszakban a francia írói hagyományokat egy tel-avivi diák, Shelly Yahalom angol hiteles és álfordítások alapján változtatta meg. Egy másik, szintén volt tel-avivi diák az 1960-as években kalandregényekkel, kémtörténetekkel, romantikus történetekkel és pornográf regényekkel gazdagította a héber irodalmat,

szintén álfordítások alapján, amelyek, ha eredeti héber alkotásokként láttak volna napvilágot, nem jelenhettek volna meg.

Álfordítással, mint a kultúra tervezésének eszközével a német hagyományokat is sikerült megváltoztatni. 1889-ben Lipcsében jelent meg a *Hamlet Papa* című vékony kis könyv. Előszavában még a kitalált norvég író kitalált életrajzát is ismertették, sőt a fordításra vonatkozó nehézségekről, a fordító által alkalmazott stratégiákról is írtak. Az előszó a fordító azon aggodalmát is tartalmazta, hogy néhány, a német nyelvi normáktól teljesen eltérő kifejezés is belekerült a fordításba, ami a norvég szövegre vezethető vissza. A mű nagy sajtóvisszhangnak örvendett. Több újság és folyóirat közölt róla kritikát, és az elbeszéléseket mindenütt fordításként kezelték annak ellenére, hogy az állítólagos szerzőről, egy bizonyos Bjarne Peter Holmesenről és irodalmi tevékenységéről azon kívül, ami az előszóban volt olvasható, semmit nem tudtak még a kritikusok sem. A fordítás minőségéről is megjelentek kritikák annak ellenére, hogy az eredetit senki nem olvasta, és nem is kereste. Csak hónapok múlva derült ki, hogy a könyvben lévő három történetet két német szerző, Arno Holcz és Johannes Schlaf írta. Az álfordítás funkcióját tekintve nagyon hatékony volt: a német olvasókat a naturalizmus olyan elemeivel ismertette meg, amelyek német irodalomban csak "skandináv mintára" honosodhattak meg (http://spinoza.tau.ac.il/-toury/works).

Konklúzió

Végkövetkeztetésként elmondhatjuk, hogy Izraelben, ahol a fordításkutatást az átlagosnál magasabb színvonalon művelték és művelik, a 20. században két egymással ellentétes tendenciát figyelhetünk meg. Az egyik az a hiánypótló szerep, amit a fordítás az egységes nemzeti irodalom kialakulása előtt betöltött. A másik annak hangsúlyozása, hogy a fordítás egyik rendkívül fontos funkciója a kultúra megváltoztatása, amit számos esetben fordításnak álcázott eredeti szövegek, ún. álfordítások valósíthatnak meg. Az új ismeretek közlésén kívül mindkettőnek nevelő és ízlésformáló funkciója is érvényesült, és egy adott kultúrán belül a változások hordozója volt. Mindez a világ más országaiban is hasznos tanulságokkal szolgál a fordítók és a fordítás tervezői számára.

Irodalom

Shavit, Z. (1998): The Status of Translated Literature in the Creation of Hebrew Literature in Pre-State Israel (The Yishuv Period). *Meta XVIII.* I. 46-53

Steinberg, J. (1937): "Hebrew". *Ketavim, Publication of the 1937 Jubilee Committee,* 4. (http://spinoza.tau.ac.il/-toury/works)

ALBERTI GÁBOR – MEDVE ANNA
Pécsi Tudományegyetem

Láttatni a láthatatlant
Az üres kategóriák szerepe a grammatikában és a grammatikaoktatásban

„A kerékagy középen ül, benne harminc küllő egyesül.
A kocsi, az csak a semmi által használható.
Végy anyagot, vizeset, formálj edényeket
belül csak a semmi ül, az a praxis egyedül.
Vágj ajtót - ablakot, csinálj szobát, ki-be menni,
a szoba attól használható, hogy ott lakik benne a semmi."
(Lao Ce: Tao Te King. Karácsony Gábor fordítása)

1. Kérdések az üres kategóriák körül

Ebben az írásban a nyelvben megjelenő ürességről lesz szó. Nem az ismeretlen és alaktalan, hanem az emberi gondolkodás és tevékenység által alakkal és funkcióval ellátott semmiről: ilyenek a mi üres kategóriáknak nevezett egységeink. Alakkal – azaz kategóriával – és funkcióval – azaz jelentéssel – rendelkeznek. Ebben a megállapításban látszólag ugyan ellentmondás rejlik: hogyan lehet *alakja* annak, ami az érzékelés számára hozzáférhetetlen? Írásunkban erre a kérdésre is szeretnénk választ adni

A nyelvleírásban használt üres kategóriákról egy adott modell keretein belül fogunk szólni. A modellt és annak oktatási vonatkozásait most nem ismertetjük – ezt megtettük már a szombathelyi MANYE-előadásunkon, amelynek anyaga a konferencia-kötetben olvasható. (Alberti-Medve, 1999). Itt és most csak annyit szükséges elmondani a modellről, hogy kidolgozása bizonyos értelemben befejeződött – a kötet, amely konkrét elemzések tükrében mutatja be, a kiadónál van (Alberti–Medve, 2001), más értelemben viszont nem fog befejeződni mindaddig, amíg a nyelvről és a nyelvtanról diákjainkkal együtt gondolkodunk. Most is lesz szó olyan jelenségről, amely a kötetben még – már? – nem szerepel.

A mi üres kategóriáink – mint említettük – érzékszervvel nem érzékelhető („füllel nem hallható"), pontosabban fogalmazva saját testtel nem rendelkező egységek. E pontosításra azért van szükség, mivel jelenlétük időnként bizonyos értelemben „hallható" valamilyen sajátos intonáció formájában. A hagyományos nyelvészet is tud egy részükről: ide tartozik a „rejtett alany", a 0 alakú személyrag, valamint az ismétlődésből adódóan törölt egységek némelyike. A mi számunkra azért különösen fontosak az üres kategóriák, mivel modellünk a generatív nyelvleírás klasszikus, azaz transzformációs ágának keretében született, s ez szinte

kiköveteli az üres kategóriák sokaságának felvételét az által, hogy a szintaktikai reprezentáción – az úgynevezett absztrakt szerkezeti fán – kívánja megmutatni mindazt az információt, amire a szemantikai és a fonológiai komponenseknek (a modell interpretatív moduljainak) szüksége van az értelmezéshez.

Az oktatás számára az üres kategóriákkal kapcsolatban már az problémát jelent, hogy a semmi, az űr, ami a közlésfolyamatban sokféle jelértékkel bírhat (információt adhat például a kommunikációs szituáció tényezőiről), mikor tekinthető *grammatikai* természetűnek, azaz mikor jelentkezik a nyelv, és nem a beszéd területén. És természetesen fordítva: a meg nem testesülő jelentés esetében mikor van jogunk „láthatatlan testet" feltételezni. Miért feltételezünk az (1)*i.* mondat esetében üres kategóriát a tárgyi és az alanyi vonzat helyén, s miért nem a *ii.*-ban a datív vonzat jelölőjeként?

(1) i. Szeretlek pro$_{\text{én}}$ pro$_{\text{téged}}$.
ii. Nem beszéltem pro$_{\text{én}}$.(pro$_{\text{rólad}}$)*

A kutatás számára az az alapvető kérdés, hogy hol és hogyan jelöljük az üres kategóriákat. Mit mutassunk meg a szintaxisban és mit utaljunk a szótárba; illetőleg miről gondoljuk azt, hogy a szemantika – vagy inkább a pragmatika – majd más (nem a szintaxisban kódolt) információ alapján „kitalálja"?

Döntéseinket a keretül szolgáló modell kívánalmai határozták meg. Amit grammatikailag kódoltnak láttunk, megmutattuk a szintaxisban, s a generatív elmélet újabb törekvéseinek – valamint saját meggyőződésünknek is – megfelelően különös gondot fordítottunk a vonzatkeretek minél precízebb ábrázolására.

A következőkben alapvetően az alábbi[1] – a szöveg végén szerkezeti fával együtt látható – mondat alapján próbálunk választ adni a felvetett kérdésekre, miközben sorra vesszük a modellünkben a leírásba bevont jelenségkört. Ennek kapcsán reményeink szerint az olvasó betekintést nyer problémakezelésünk technikájába, képet kap a modell által nyújtott lehetőségekről, valamint az absztrakt formák felismerésének és kezelésének didaktikai jelentőségéről.

Szeretnénk előrebocsátani, hogy bármennyire igyekeztünk is jelen írásunkban „keretfüggetlenül" fogalmazni, a generatív nyelvészet területén kevéssé járatos olvasóinknak bizonyára lesznek értelmezési nehézségeik. Egy bizonyos ponton túl ugyanis tapasztalataink szerint nem lehet negligálni a keretet és a vele járó terminológiát. Őszintén reméljük azonban, hogy az esetleges „fehér foltok" ellenére a felvetett problémák és megoldások tükrében sikerül megmutatnunk modellünk leíró erejét.

(2) Marinak is megmondta, hogy minden leleményességünket latba vetve be kéne próbálnunk jutni Guy Ritchie filmjére, amelyben egy sípoló gumimalacot lenyelő és ettől időnként maga is sípolni kezdő kutya az egyik szereplő, és amiről a szakmai sajtóban magasztaló véleményt lehetett olvasni, a bulvárlapokban pedig elmarasztalót.

[1] A mondat „életből vett" abban az értelemben, hogy oktatói munkánkban, a mondattan gyakorlatokon használtuk: a diákok egyik házi feladatként e mondat szerkezetének ábrázolatát készítették el.

2.1. A nyomok

Egy többletjelentés elnyeréséért úgynevezett operátorpozícióba vándorló összetevő üres helyét jelölik. Ez az üres hely általában a kiinduló szerkezeti – azaz születési – hely. Egy vonzatnak ugyanis mindig a mellett a szótári egység (az úgynevezett fej) mellett kell születnie, amelynek a vonzataként a mondatba bekerült. Ezáltal tudjuk ábrázolni a szerkezeti fán a vonzatviszonyokat; azt tehát, hogy mi minek a vonzata. Ágrajzunkról például leolvasható, hogy a *Marinak is* DP a *mondta* ige vonzata: ez onnan tudható, hogy az ige mellett ott látjuk a QP alatt (annak módosítójában) álló – elmozgatott –- egységgel azonos indexet viselő DP-nyomot. Hasonlóan mutatják az azonos indexet viselő nyomok, hogy a *Guy Ritchie* DP a *filmjére* N, a *le* AdvP és az *egy gumimalacot* DP a *nyelő* A, a *sípolni* InfP a *kezdő* A vonzata.

Egy elmozdított összetevő nyomai láncot alkotnak. Az eddigi példáinkban a láncok kételeműek, két láncszemből álltak. A fán lógnak azonban hosszabb láncok is. A *k* indexszel jelölt *be* igekötő hangalaki megjelenése a főmondati ige előtt egy háromelemű lánc első láncszeme, az *x*-szel jelölt NP *(magasztaló véleményt)* egy négy eleműé. Az utóbbi olyan fej (*lehetett* V) mellett is nyomot hagyott, amelynek nem vonzata: hamisvonzathelyen. A több elemből álló láncok egyes elemei biztosítják a nyomon követhetőséget. Vegyük észre, hogy mindkét egység nem a saját feje előtt áll, egy másik fej kormányzási területére került. Ez vagy úgy lehetséges, hogy először bekéretőzik a másik fej vonzatai közé, vagy úgy, – s ez a segédigével szinte összenőtt főni igenevek igekötőjével történhet meg – , hogy a főnévi igenév módosítójából az ige módosítójába ugrik. És hogy miért: aspektualizáló hatását így a mondatszerkezet egy magasabb pontjáról tudja kifejteni (generatív terminológiával: nagyobb a hatóköre).

A nyomokkal kapcsolatban szembetalálkoztunk a nyomvezérlés egy magyar nyelvre jellemző sajátosságával. Univerzális szabályként tartjuk számon, hogy egy elmozdított összetevőnek vezérelnie kell a nyomát. A vezérlés egy, a szerkezeti fán értelmezett sajátos viszony két összetevő között. Ahhoz, hogy egy A csomóponttal jelölt összetevő vezérelni tudjon egy másikat (B), az szükséges, hogy a szerkezeti fán A magasabban legyen B-nél, valamint hogy A-ból B-hez csak úgy lehessen eljutni, hogy először vagy jobbra, vagy balra (de le- vagy felfele nem) vándorlunk csomópontról csomópontra bármennyi lépésben úgy, hogy az érintett csomópontok A testvérei legyenek (azaz ők is közvetlenül A közvetlen fölöttes csomópontja alatt legyenek), s ezek között találjuk B-t; vagy valamelyiknél megállunk, és onnan lefele haladva lelünk rá B-re. Modellünk gyakran dob ki azonban olyan ágrajzokat, amelyekben az összetevők végleges szerkezeti helyét tekintve nem valósul meg e kívánalom. Ilyen az üres *van* ige hamisvonzathelyén landoló DP_s, amely nem vezérli a nyomát, hiszen a közvetlen felettes csomópont (V') alatt jobbra semmi nincs, balra haladva pedig csak DP_s-től különböző csomópontok állnak, s bármelyiknél is forduljunk lefele, nem találjuk ott a keresett nyomot. A deriváció, azaz a levezetés egy adott fázisában azonban – éppen akkor, amikor DP_s -et elmozdítottuk helyéről –, DP_f még kiinduló szerkezeti helyén volt, s ilyeténképpen fennállt a kívánt állapot. Hasonló jelenségek (igen különféle okból adódóan) gyakorinak mutatkoztak, s ezért fogalmaztuk meg a magyarra vonatkozóan a lokális nyomvezérlési követelményt.

Végül szót kell még ejtenünk arról., hogy modellünkben a nyomok jórészt XP kategóriájúak, azaz frázis szintűek. Ennek oka, hogy a modellt oktatási céllal készítettük, ezért az újabb transzformációs irányzatokkal ellentétben fejmozgatásokkal szemben a nagyobb múltra visszatekintő frázismozgatásokat preferáljuk. Egy esetben használunk fejmozgatást: a finit ige kötelezően, más lexikális fejek általában fakultatívan inkorporálódnak az FP fejében álló operátorba (ágrajzunkon az üres *van* ige); több fókuszprojekció esetén a legfelsőbe. Kiinduló szerkezeti helyükön, illetőleg az alsóbb fókuszfej(ek)ben nyomukat hagyják.

2.2. Testetlen névmások: pro és PRO

Más természetű üres kategóriát képviselnek a testetlen névmások. A generatív hagyomány alapján a *pro* a mi rendszerünkben is személyrag által azonosított, alanyi (nominatív vagy datív esetű) vagy tárgyi funkciójú (akkuzatívuszban álló) testet nem öltő névmási bővítmény. A *pro* csak semleges helyzetben fordul elő: ha a bővítmény, amelynek jelölőjeként szerepel, operátorprojekcióba kerül, akkor a testes formának kell megjelennie.

(3) iii. Szeretlek $pro_{én}$ $pro_{téged}$ */ Én 'téged szeretlek.*

Előbb bemutatott természetéből adódóan olyan régensek vonzataként jelenhet meg, amelyek személyragot képesek felvenni: igék, infinitívuszok alanyaként és tárgyaként, valamint főnevek mellett, birtokosi szerepben. Ágrajzunkon a *mondta* finit ige vonzatai közt ott látjuk alanyi és tárgyi funkcióban is. Az utóbbi a beágyazott mondat utalószói fejének szerepében jelenik meg, magyarázatot adva egyben arra is, hogy a kategoriális (főmondati utalószói vagy lexikális fejjel rendelkező) mellékmondatoknak látszólag miért hiányozhat időnként az utalószói feje. A jelenség egyébként független érvként szolgál amellett, hogy *pro*-t csupán alanyi vagy tárgy funkcióban van jogunk feltételezni.

(4) i. Hihetetlen (az), hogy ennyire lusta vagy.
ii. Nem hiszem (azt), hogy ennyire lusta vagy.
*iii. Nem beszéltem (*arról), hogy ennyire lusta vagy.*

Az utalószó csak alanyi és tárgyi funkcióban hiányozhat. Több más érv mellett ez is bizonyítja, hogy a *ii.* mondat esetében nincs jogunk feltételezni egy (* $pro_{rólad}$) alakú névmást.

A *próbálnunk* Inf és a *leleményességünket* N mellett datív alakban feltételezzük az alanyi funkciójú testetlen névmást. Az infinitivusz alanyának esetében ez triviális, a főnév birtokosának pozíciójában magyarázatra szorul. A birtokos alanyi funkcióként való kezelése Szabolcsi (1992) alapján széles körű legitimációval rendelkezik. Mi is elfogadtuk Szabolcsi alapötletét, de azzal a kiegészítéssel (változtatással), hogy a birtokost vonzatként kezeljük (ami egyébként következik is az alanyi funkcióból), következésképpen kiinduló szerkezeti helyét az N fej mellett feltételezzük, datív alakban: *Elfogyott a pénze a feleségemnek.*

A „nagy" PRO a személyraggal nem rendelkező predikátumok alanya vagy tárgya. A transzformációs hagyományban olyan üres egység, amelynek szemantikai (thematikus) szerepe van az őt vonzatául megkövetelő egység (régens) vonzatkeretében, esetet azonban nem kap attól; vagy fordítva fogalmazva: nincsen szüksége esetre Mivel – mint említettük – a vonzatrelációk minél pontosabb ábrázolása volt a célunk, törekedtünk a predikatív bővítmények alanyának és tárgyának a feltüntetésére. Ez általában a PRO-k elszaporodását hozta magával, minthogy a predikatív (állítást kifejező) bővítmények közül csupán az infinitívusz képes alanyi vonzatának esetet adni (de az is csak személyragozott formájában), alanyi funkciójú vonzata azonban mindegyiknek van. Mondatunkban a *(latba) vetve* Adv, valamint a *(be)jutni* és a *sípolni* Inf kategóriájú bővítmények mellett látunk PRO-t az alanyi vonzat jelölőjeként. A figyelmes olvasónak bizonyára feltűnik, hogy az utóbbi esetekben a PRO össze van indexelve a mondat egy másik összetevőjével, az első esetben – az adverbium alanyának esetében – azonban nem látunk indexet. Az ok a látszat ellenére nem kategoriális természetű, nem az a vízválasztó, hogy adverbium vagy infinitívusz alanyáról van-e szó.

(5) Péter[bekapcsolva PRO_i]hagyta a számítógépet$_i$.

A fenti példamondat adverbiális bővítménye mellett ott áll az ige tárgyi bővítményével összeindexelt PRO.

A koreferenciát jelölő koindexálást akkor használjuk, ha a koreferencia grammatikailag kódolt. Ez pedig csakis olyan esetekben áll fenn, amikor a PRO-t tartalmazó bővítmény vonzat.

Ugyanakkor – minthogy modellünket oktatási célra szántuk – nem tűntek célszerűnek a túlontúl szövevényes ágrajzok, s a PRO-k ügyében racionális egyszerűsítést hajtottunk végre. Ez abban áll, hogy a predikatívok alanyi vonzatának jelölőjét csak akkor ábrázoljuk a szerkezeti fán, ha maga a régens nominatívuszban (ragtalanul) vagy datívuszban szerepel *(6) i.* (Mindkét forma az alanyi grammatikai funkció esetjelölője.)

Ha a predikatív bővítmény ettől különböző esetragot visel (pl.-r*A*), az alanyi vonzatáról szóló információ tárolását a szótárra bízzuk *(6) ii.* Úgy tekintjük, hogy ez esetben a rag szótári reprezentációjában szerepel az alanyi vonzat, szónál kisebb egységet pedig nem ábrázolunk a szintaktikai fán.

(6) i. A miniszter főaláírónak PRO_i nevezte ki a barátját$_i$.
ii. Péter Mari kérésére lilára festette az eget.

Az is valószínűleg feltűnt az olvasónak, hogy a predikatív bővítménynek tartott állítmánykiegészítőben *(egy sípoló gumimalacot lenyelő és ettől időnként maga is sípolni kezdő kutya)* az N fej mellett alanyi vonzatként nem PRO áll, hanem egy nyom (DP_s), az ennek megfelelő hangalakot öltő egység pedig nem az ige alanyaként V' alatt született, hanem oda csak – az ige „hamis" vonzataként, mozgatás eredményeképpen jutott. Ennek magyarázata abban rejlik, hogy vannak vonzatok, amelyeken a finit ige és a predikatív

vonzat osztozni látszik: a finit igével vannak egyeztetési viszonyban (*„van", volt, lesz stb. – Sg.3 – az egyik szereplő Sg.3*), szemantikailag azonban nem az igével, hanem az állítmánykiegészítő bővítménnyel tartanak kapcsolatot; az ige csupán egy szituációt jelölő vonzatot vesz komplementumába (*az van, hogy az egyik szereplő azonos egy sípoló gumimalacot lenyelő és ettől időnként maga is sípolni kezdő kutyával).* Az ilyen esetekben az inkriminált alanyi vonzatot mindig amellett az egység mellett – tehát a beágyazott predikátum mellett – vesszük fel, amelynek szemantikai reprezentációja helyet tartogat a számára, az egyeztetésnek e sajátos konfigurációban történő megvalósulási lehetőségét pedig a magyar nyelv sajátosságaként tartjuk számon. A szerkezetben az emelésként (*raising*) ismert jelenség nem-konfigurációs megjelenési formáját sejtjük.

Érdemes kiemelni az *ettől időnként maga is sípolni kezdő* AP-beli alanyt (*maga*). Jelenléte azért figyelemre méltó, mivel a jelzői AP-ben nem feltételezünk helyet az alanyi vonzat számára – ezért nem is jelenítjük meg PRO-val. Úgy gondoljuk, hogy a jelzői szerepű AP fejeként megjelenő melléknév is rendelkezik ugyan alanyi argumentummal, ám ez externálisan tud csak megjelenni, a jelzett szóban, illetőleg a köré épülő projekcióban. Az említett szerkezet cáfolni látszik ezt a feltételezésünket. E probléma – amely további kutatások forrása lehet – szépen példázza a keretek közt való gondolkodás előnyét: a rendszer tulajdonképpen magától dobja ki a megoldásra váró kérdéseket. Modellünkben a megoldásra azért nem tettünk átfogó javaslatot, mivel nem tartanánk szerencsésnek, ha minden jelzői melléknév mellett fel kellene tüntetnünk az alanyi vonzatot. Az ugyanis csak nagyon ritka, jelölt esetben testesülhet meg az AP-n belül, csakis névmási alakban és operátorjelentéssel felruházva. Azt a megoldást választottuk tehát, hogy érzékelhető jelenléte esetén természetesen jelöljük az ágrajzon, üres helyével azonban nem számolunk.

A PRO_{arb}, amely mondatunkban a DP_W-vel jelölt kategória szótári reprezentánsaként van jelen, az általános alany jelölője. Az általános alany megjelenhet pro_{arb} alakban is: *Pétert megint lehurrogták* pro_{arb} .

Különleges üres kategória a szerkezeti fa utolsó ágán csüngő pro-F'. Bánréti (1992). nyomán jelöljük így a mellérendelő mondatok ismétlődő összetevőinek helyén jelentkező hiányt akkor, ha az megsérti az univerzálisnak bizonyuló Iránymegszorítási Elvet, amely azt mondja, hogy baloldali szerkezettagban jobb, jobb oldali szerkezettagban bal oldali ágat lehet elliptálni, azaz ismétlődés esetében elhagyni. A magyar nyelvre is alkalmazható az elv *(7)*, ám itt bizonyos feltételek mellett meg lehet sérteni. Példamondatunkban is ez történik: a jobb oldali tagmondatban elliptáltunk jobb oldali ágon elhelyezkedő szerkezettagot. Míg azonban a „szabályos" elliptálás esetében nem jelennek meg úgynevezett „anaforikus elemek" *(7)*, az IE megsértése gyakran csak ezek alkalmazásának árán valósítható meg. meg. Az anaforikus elem jelen esetben a melléknéven jelentkező esetrag.

*(7) ....amiről a szakmai sajtóban magasztaló-*t, a bulvárlapokban pedig elmarasztaló véleményt lehetett olvasni*

2.3. Törölt összetevők

A törölt összetevők a fonológiai komponens bizonyos mértékű – még feltérképezetlen – autonómiáját feltételezik. Mondatunkban a fonológiai összetevőtörlés klasszikus esetét, a határozott névelő törlését látjuk (*Guy Ritchie filmjére)*, ami akkor következik be, ha két határozott névelő (itt a mátrix DP és a beágyazott, nominatív birtokosi DP névelője) a fonológiai szekvenciában egymás mellé kerül. A szerkezet arra is példával szolgál, hogy a névelőt bizonyos tulajdonnevek is törlik a magyar anyanyelvi beszélők jelentős részének nyelvében.

A szóban forgó szerkezet a szintaxisban így fest: *[a [a Guy Ritchie filmjére]]*. Az iterált törlési folyamatban először a személynév törli saját névelőjét, majd az előtte álló névelőt, amely már a mátrix DP feje. A névelőtörlés a Szabolcsi-féle birtokos szerkezethez szolgál fontos és független érvül, a jelenség azonban nem csupán a birtokos szerkezet sajátja: *~~a~~ a házamban élő állatok.*

Fonológiai törlésnek esnek áldozatul a vonatkozó mellékmondatot tartalmazó összetett mondatok utalószavai is akkor, ha a vonatkozó névmás (vagy határozószó) esetben megegyezik velük.

(8) i. Gondolj ~~arra~~, amire akarsz.
ii. Gyere ~~akkor~~, amikor kedved tartja.

2.4. Operátorfejek

Miként a nyomok bemutatásakor ezt már említettük, a mondatbővítmények sajátos – szótári jelentésükhöz hozzájáruló – többletjelentéshez juthatnak a mondatszerkezet bizonyos, erre alkalmas pontjain, az úgynevezett funkcionális projekciókban. A vonzatok épp ennek a többletjelentésnek az elnyeréséért hagyják el kiinduló szerkezeti helyüket (amely azt hivatott megmutatni, hogy mely egység vonzataként kerültek a mondatba), s vándorolnak a funkcionális projekcióknak általában a módosítójába. Általánosítva azt mondhatjuk, hogy a mozgatások arra valók, hogy egy összetevő különböző funkciókhoz jusson, a nyomok pedig az összetevőt különböző funkcióiban mutatják meg. Az NP_x például azon túl, hogy az *olvasni* Inf tárgyi bővítménye, aspektualizáló szerepet is ellát az Inf- illetőleg a V-módosítói pozícióban, valamint a mondat fókuszaként az F-módosítóban azonosító-kizáró jelentéstöbbletet kap, ugyanazt a többletjelentést, amelyhez a DP_f is hozzájut az előző tagmondat fókuszmódosítójában.

Az egyes funkcionális projekciókban elnyerhető többletjelentésért az adott projekció fejében helyet foglaló, saját hangtesttel nem rendelkező „láthatatlan" operátor felelős. Modellünkben a következő – funkcionális projekciókat építő – fejeket használjuk:

$op_{fókusz}$: a *releváns halmazon* belül csakis a módosítóban megjelölt részhalmaz elemeire igaz az állítás, a többire hamis.

op_{is}: a releváns halmazon belül a módosítóban megjelölt részhalmaz elemein kívül még legalább egy elemre igaz az állítás; illetve az említett részhalmaz nem egyelemű.

op_{dist} és a módosítóban univerzális kifejezés (*minden, senki,...*): a releváns halmaz elemeire külön-külön igaz az állítás *(disztributív olvasat).*

op_{ktopik} (kontrasztív topik): a *releváns halmazon* belül a módosítóban megjelölt részhalmaz elemeire igaz, de legalább egy további elemre nem igaz az állítás.

op_{topik}: a módosítóban megjelölt részhalmaz elemeire igaz az állítás, és „előtérbe állítjuk" őket (a diskurzusfolyamat szerveződésében releváns funkció, logikailag nem nagyon lehet megragadni).

A funkcionális fejekről azt mondtuk, hogy saját hangtesttel nem rendelkeznek. Azt azonban nem állíthatjuk, hogy hangalaki megjelenítésük egyáltalán ne lenne: általában sajátos hangsúlyozási, illetőleg intonációs mintával járnak.

Az FP első (nem-csatolt) kitöltött összetevőjére esik a mondat *főhangsúlya* (üres módosítói pozíció esetén tehát az igét hangsúlyozzuk).

A főhangsúlyos összetevőt követő ($op_{fókusz}$ által) bekebelezett V és az őket követő teljes VP szakasz kötelezően hangsúlytalan: *hangsúlyirtás.*

A kontrasztív topik TP-módosítójában lévő XP összetevőt sajátos emelkedő intonációval kell ejteni, amelyet kis szünet követ.

Az *is* partikula kötelezően hangsúlytalan.

A felsorolt operátorfejeken kívül van még két láthatatlan operátorunk, amelyeket szintén a fókusz fejben szükséges elhelyeznünk, mivel a szórendet ugyanolyan módon alakítják, mint az $op._{fók.}$ Ezek a felszólító módú igét tartalmazó mondatban az $op._{felsz.}$, valamint az egzisztenciális mondatban az $op._{exist.}$ Midkettő ugyanúgy bekebelezi a finit igét, mint a fókusz operátor, ezért helyezzük őket a fókusz fejbe. Érdemes megemlíteni, hogy a fókusz fejben gyakran több üres operátorfej is megjelenik:

(9) i. 'Ezt a fogamat húzd ki !
ii. 'Péter mászott már ki Mari ablakán, amikor benyitottam.

A jelentésviszonyok pontos feltárása érdekében a fókusz operátor mellett *(9)i.* mondatban egy felszólító, a *(9)ii.*-ben egy egzisztenciális operátort kell elhelyeznünk.

Végezetül essék szó az ágrajzunkon is látható sajátos operátorfejről, a λ-ról. Feladata, hogy a mondatból tulajdonságot csináljon, miként a logikában használatos változatának is ez a szerepe. A vonatkozó mellékmondatok esetében használjuk, projekciójának módosítójában ott a vonatkozó névmás, komplementumába pedig azt a mondatot veszi, amely vonatkozó mellékmondattá válva jelzői funkciót lát el. Mondatunkban a két mellérendelt tagmondatban látjuk megjelenni.

3.5. Záró megjegyzések /

Az üres kategóriák létére nem áll a rendelkezésünkre „füllel hallható" közvetlen bizonyíték, sőt a nem-transzformációs generatív elméletek hívei szerint (elméleten kívüli) közvetett bizonyítékok sincsenek. Utaltunk is rá, hogy az üres kategóriák egyszerűen a transzformációs generatív nyelvészet leíró eszköztárának hatékony és jellegzetes eszközei,

melyek egy bizonyos fejlődési irány következetes végigvitele esetén kikerülhetetlenek. E fejlődési irány alapvető megközelítése ugyanis az, hogy a szintaktikai reprezentáció hűen kódolja a jelentéstani, hangtani és alaktani információtömeget (ezért van az, hogy a hangtant és a jelentéstant nem kell produktívnak tekinteni, hanem pusztán interpretatívnak, tehát „leolvasó" jellegűnek); a hű ábrázolás pedig azzal jár, hogy az is helyet kell kapjon a szintaktikai fában, aminek hangalak nem feleltethető meg, valamiféle hangtani és/vagy jelentéstani szerep/hatás viszont igen.

Irodalom

Alberti Gábor – Medve Anna (1999): Generatív mondattan a nyelvtanoktatásban: fókuszban az elemzés. In: *Balaskó-Kohn* (1999): 347-353.

Balaskó Máris – Kohn János (szerk.) (1999): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke III.* MANYE, Szombathely.

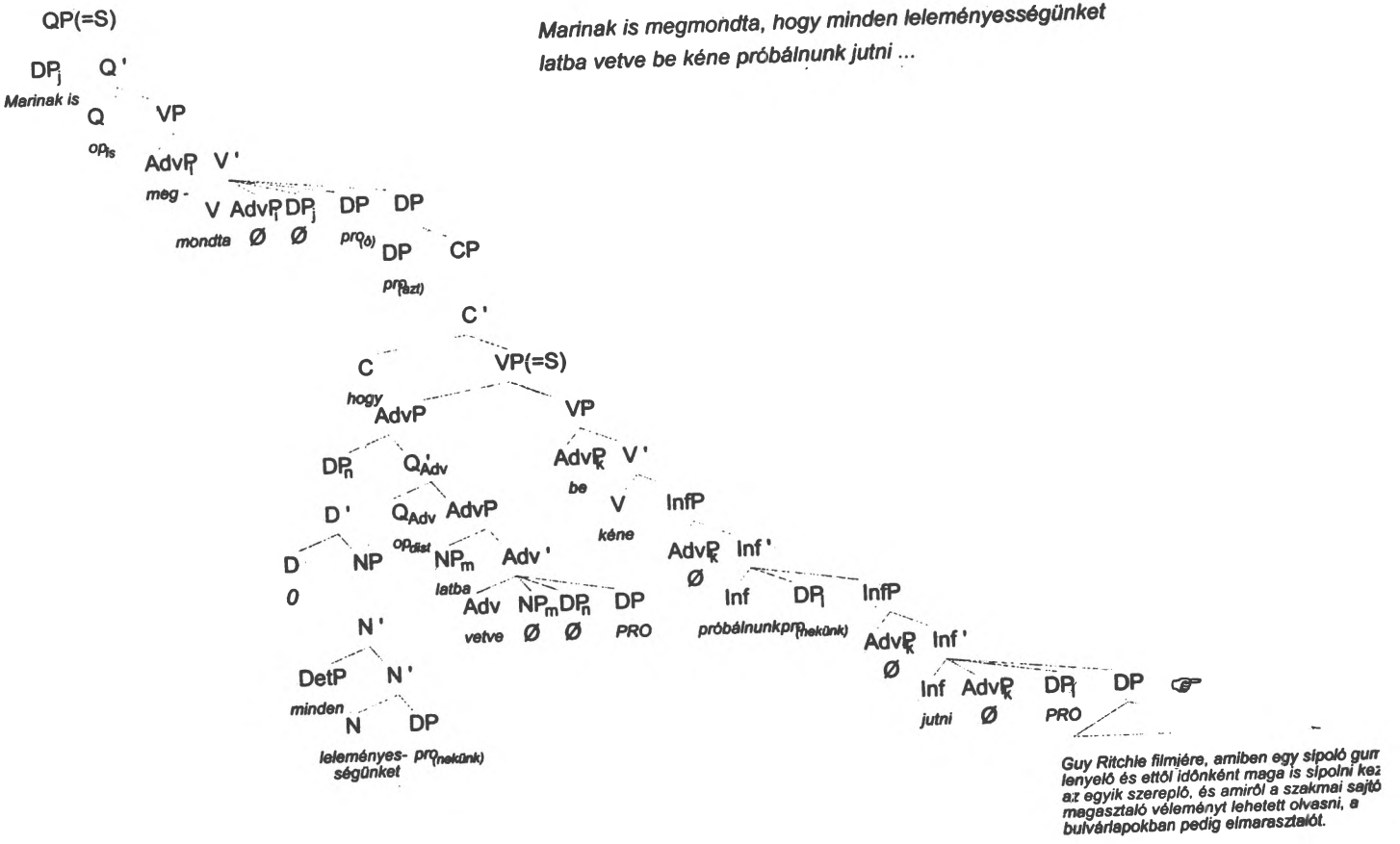
Alberti Gábor – Medve Anna (2001): Generatív mondattani gyakorlókönyv 1-2. Megjelenés alatt.

Bánréti Zoltán (1992): A mellérendelés. In: *Kiefer* (1992): 715-796.

É. Kiss Katalin (1992): Az egyszer mondat szerkezete. In: *Kiefer* (1992): 79-179.

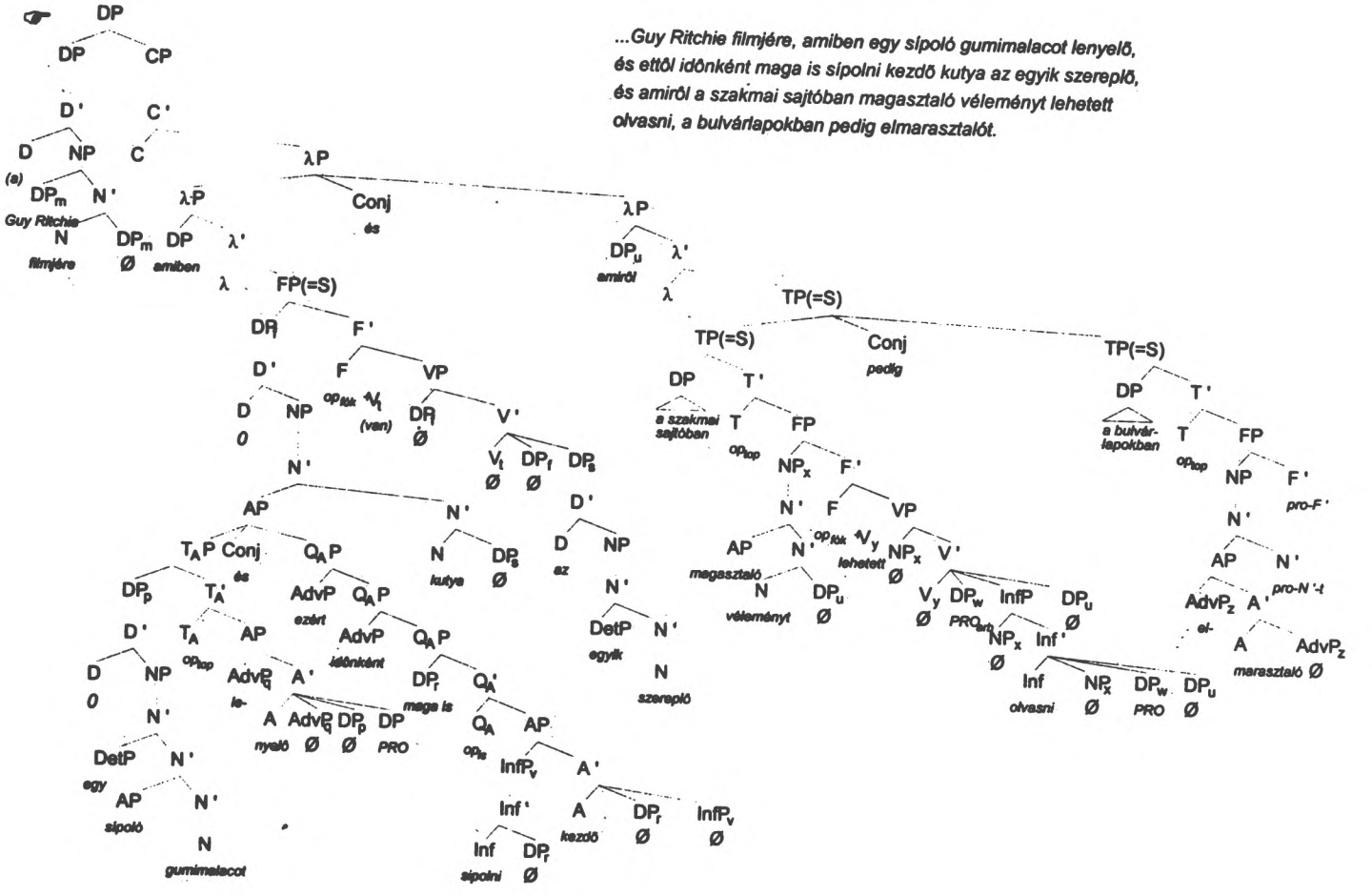
Kiefer Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan, I. Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szabolcsi Anna (1992): *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat.* Akadémiai Kiadó, Budapest.



Marinak is megmondta, hogy minden leleményességünket latba vetve be kéne próbálnunk jutni ...

Guy Ritchie filmjére, amiben egy sipoló gurr lenyelő és ettől időnként maga is sípolni kez az egyik szereplő, és amiről a szakmai sajtó megasztaló véleményt lehetett olvasni, a bulvárlapokban pedig elmarasztalót.


...Guy Ritchie filmjére, amiben egy sipoló gumimalacot lenyelő, és ettől időnként maga is sipolni kezdő kutya az egyik szereplő, és amiről a szakmai sajtóban magasztaló véleményt lehetett olvasni, a bulvárlapokban pedig elmarasztalót.
(a)
Guy Ritchie
filmjére
amiben
és
amiről
(van)
0
egy
sipoló
gumimalacot
mag is
nyaló
PRO
kezdő
sipolni
a szakmai sajtóban
magasztaló
véleményt
lehetett
pedig
a bulvár-lapokban
ezért
időnként
lutya
az
egyik
szereplő
olvasni
el-
marasztaló

BÓK SZILVIA
Balassagyarmat

Beszédfejlődési vizsgálatok kisgyermekek körében

Dolgozatom témájaként az 1–4 éves korú gyermekek szóalkotási módjait vizsgálom, amelyből természetesen nem maradhat el a hanghelyettesítésre jellemző tulajdonságok elemzése sem.

Legkésőbb az első életév vége körül a kisgyermek képessé válik bizonyos hangsorok akaratlagos létrehozására. Ez az akaratlagos reprodukció a megfelelő finommozgások összehangoltságát, valamint több beszédészlelési folyamat jó működésének eredményét feltételezi. Ha például a *mama* szót kívánja a gyermek kiejteni, ehhez szüksége van arra, hogy pontosan felismerje a reprodukálandó hangminőséget, illetve hangminőségeket, valamint azok pontos, elhangzás szerinti egymásutániságát, vagyis szerialitását.

Az egy év körüli kisgyermek első tartalmas szavainak (holofrázisainak) felszíni formája többé-kevésbé felidézi a felnőtt nyelvi mintát. Az első ismétléseket újabb és újabb variációk, vagyis próbálkozások követik, amelyek során a gyermek igyekszik mind hűségesebben utánozni a hallott hangsort. Az utánzás sikere függ a gyermek saját artikulációjától, a finom motorikumtól, valamint a percepciós működéstől, ezen belül elsősorban a hallott felnőtt nyelvi közlések akusztikai és fonetikai elemzésétől (Gósy 1997).

A gyermek hangtani egyszerűsítésének legvalószínűbb oka a korlátozott artikulációs képesség, vagyis a gyerek motorikus (mozgásos) kivitelezési képessége fokozatosan fejlődik. A végső állomás a teljesen automatizált motorikus képességek, azaz a felnőttnek az a tudása, hogy oda sem figyel a kiejtés technikájára (Lengyel 1981).

A gyermek gyakran többféleképpen kódolja a szavakat, hiszen nem egészen azt ejti, amit a fejében raktároz. Például kisfiam egyévesen ejtette ki azt a szót, hogy *bamba*, amelyet több napi odafigyeléssel tudtunk megfejteni ('lámpa'). Eközben azonban ejtettük többféleképpen ezt a szót, de számára a többféle hangalak is ugyanazt a jelentést foglalta magában. Ugyanakkor hetek múltával azt is tapasztaltuk, hogy minél gyakrabban mondtuk a *lámpa* szót a bamba szó elhangzásakor és a tárgyra való mutatáskor, akkor a hangalak egyre inkább közeledett a *lámpa* szó hangalakjához. Ez elsősorban a magánhangzó változásában figyelhető meg, vagyis differenciálódott az /a/ és az /á/ fonéma hangalakja.

A gyermek tehát olyan dolgokat is raktároz, amelyeket a kiejtésben nem jelentet meg. Úgy gondolom, hogy ezen a téren sokkal bátrabban lehetne a palettát szélesíteni, hiszen a számunkra meg nem értett hangok, szavak is többségében már valószínűleg konkrét tárgyakat, vagy legalábbis „mondanivalókat" jelölnek. Arról nem is beszélve, hogy a gyermek már 15 hónaposan „magyaráz", „beszélget". Ez a kettős kódolás rövidesen megszűnik, és ezáltal még inkább felgyorsul az anyanyelv elsajátítási folyamat.

Fonetikai szempontból a gyermek első szavai szóhangsorok (Gósy 1998), hiszen valamely lexikai egység leképződései hasonló hangsorformákban. Ezek a szóhangsorok nem feltétlenül egyeznek meg a társadalmilag elfogadott, azaz a felnőttek által használt szavak formájával, jelentésével és funkciójával. A jelentés részben megegyezik, részben

eltér a konvencionális szemantikai tartalomtól, nemegyszer csak egy adott szituáció függvényében, ismeretében érthető. A funkciójukat tekintve közlések, általában mondatszerepűek.

A gyermek mindig tanulás útján jut új szavak birtokába, ezért hasonlóak a különböző gyermekek első szavai, rendszerint családtagok, jellegzetes testrészek és tárgyak nevei, de szinte minden esetben főnevek – a gyermek közvetlen környezetéhez kapcsolódó lexikai egységek.

Visszatérve a magánhangzók kiejtésének sorrendiségéhez, Kenyeres Elemér (1926) szerint az első hangzók , amelyeket a gyermekek kiejtenek:

magánhangzók: *a, e, i*

mássalhangzók: *p, m, b, t, d, sz, n, h, j*

Lengyel Zsolt (1981) ezt kibővíti még néhány hangzóval, amelyet egyéves korra többékevésbé kimondanak a gyerekek:

magánhangzók: *a, á, e, i*

mássalhangzók: *p, m, b, t, d, sz, c, n, l, k, h, j*

Meggyes Klára (1972) három csoportba sorolja a mássalhangzókat:

1. minden nehézség nélkül kiejthető: *p, t, k, n*
2. kisebb-nagyobb nehézséggel: *b, m, d, g, j, l, h*
3. nehezek: *f, v, sz, z, s, zs, c, cs, ty, gy, ny, r*

Összehasonlítva a három szakember véleményét, Meggyes Klára a kisebb-nagyobb nehézséggel kiejthető hangok közé sorolta a /g/ hangot is, amely Kenyeres és Lengyel szerint sincs a korán elsajátított hangok között, bár néhány gyereknél kimutatható, de ez nem általánosítható. A megfigyelések alapján a szájüreg elejétől kezdik birtokba venni a gyerekek az egész szájüreget.

Saját megfigyeléseimből szeretném mindezt kiegészíteni azzal, hogy a hangzók könnyebb kiejthetősége, valamint az artikulációs képesség stb. mellett feltétlenül meg kell említenem azt az egyszerűnek tűnő dolgot, hogy szerintem a gyermek, aki utánozza az anyját, és folyamatosan figyeli, számára az ajakhangok azok, amelyeket elsődlegesen meg tud figyelni és ismételni (*papa, mama*). Ezek a „leglátványosabb", leginkább megfigyelhető, több érzékszervvel (szem, fül) észlelhető hangok.

Ezután nézzük meg a leggyakoribb szóalkotási és egyszerűsítési módokat a gyermekeknél. A gyerek sokszor egyszerűsít a felnőttnyelvi hangalakhoz képest. Az alkotási módok alapkategóriáját Lengyel Zsolt könyvéből (1981) idézem, a későbbiekben ezt felhasználva, részletezve és kiegészítve szeretném elemezni azt a több mint négyszáz szót, amelyet sikerült gyűjtenem az 1–4 éves gyermekek körében (l. jegyzék: babaszótár).

I. Az egyik legáltalánosabb egyszerűsítés az 1–3 évesek körében, hogy a felnőttnyelvi szót, ha több szótagból áll, az utolsó szótagnál vagy mássalhangzónál megcsonkítják. Egyes adatok szerint a hároméves angol anyanyelvű gyerekek a szövegek 10%-át hagyják el, bár az effajta egyszerűsítés nem tart sokáig.

II. Gyakori egyszerűsítési forma több szomszédos mássalhangzó közül valamelyik elhagyása. A jelenség felderítését célul kitűző kevés számú vizsgálat szerint a mássalhangzó-csoportok egy mássalhangzóra történő redukálása rendszerszerű, nem a véletlen dönt arról, hogy melyik mássalhangzót hagyja ki a gyerek. A mássalhangzó elhagyása az elsajátítás sorrendjét követi, azaz a gyerek rendszerint az időben később

elsajátított mássalhangzót fogja kihagyni. Így van ez minden más nemzetiségű gyermeknyelvben.

III. A felnőttnyelvi hangalak egyszerűsítésének másik módja a hangsúlytalan szótag elhagyása, ez főleg a kétévesek beszédét jellemzi. E változás révén gyakran rövidülnek a felnőttnyelvi két szótagos szavak a gyermeknyelvben egy szótagúakká, a három szótagúak két szótagúakká.

IV. A következő mód a szótagok megkettőzése. A felnőttnyelvi szó valamelyik szótagját a gyerek vagy változatlan, vagy kissé megváltoztatott formában megismétli.

Ezek rendszerszerűek, fokozatosan segítik hozzá a gyereket a felnőttnyelvi forma minél tökéletesebb kiejtéséhez. Az általam felállított rendszer kissé szétbontottabb, hiszen a kutatott mintegy 400 szó több szóalkotási mód lehetőségét mutatta ki. Természetesen voltak olyan szavak, amelyeket nem tudtam egyetlen kategóriába sem besorolni, hiszen még a szülők sem tudták gyakran, hogy mi lehet a szó jelentése, esetleg az eredeti hangalak. Ezáltal szűkült a csoport, de még mindig hat fő kategóriát sikerült felállítani, amely tovább is bontható.

A szóalkotási módok az általam vizsgált mintegy 400 szó között az alábbiak voltak.

I. Rövidítés
- *I/1. Az utolsó szótag vagy mássalhangzó, ill. magánhangzó lekopása*
- *I/2. Mássalhangzócsoportok egy mássalhangzóra történő redukálása.*
- *I/3. Hangsúlytalan szótag elhagyása*

II. Hangok helyettesítése, cseréje
III. Szótagok megkettőzése (esetleg rövid szavak duplázása)
IV. Hangutánzó szavak
V. Fantázia, logikai szavak
VI. Több szó összeolvasztása

Nyilván voltak olyan szavak is a szótáramban, amelyek esetleg több kategóriába is beillettek, azonban én elsősorban az adott szó domináns jellemzőjét vizsgáltam.

I. Rövidítés

I/1. csoport: az utolsó szótag vagy mássalhangzó, illetve magánhangzó lekopása mint viszonylag többször használt egyszerűsítési folyamata a gyereknyelvnek, ugyanakkor mégis csak 6%-os a gyakorisága. Összesen csupán 17 olyan szót találtam, amelyre egyértelműen ez a változás a legjellemzőbb. Például:

bici=bicikli	szí=szia	ébi=ébresztő	pacsa=paradicsom
pate=partedli	csikka=csillag	kaá=karácsony	gou=gomb
józse=gyógyszer	ka=ennivaló, kakaó		

Azért is meglepő ez az alacsony szám, mivel tudjuk, hogy a magyar nyelvben a szó eleje a hangsúlyos, és ezért várható lett volna a nagyobb gyakoriság.

I/2. csoport: a mássalhangzócsoportok egy mássalhangzóra történő redukálása is meglepetéseket tartogatott. Itt volt a legkevesebb talált szó. A megfigyelésem szerint azt tapasztaltam, hogy ahol az eredetiben mássalhangzó-torlódás van, ott az alkotott szóban

is többnyire megtalálható a mássalhangzó-csoportosulás, akár némi eltéréssel is. Valószínűleg ez is oka lehet annak, hogy ebben a kategóriában mindössze 2 szót találtam. Pl. *trombita>rombita, fogkrém>okkém*

I/3. A hangsúlytalan szótagot már kicsivel többen hagyták el, összesen 20 szóban. A a felnőttnyelvi hangalak egyszerűsítésének ez a módja elsősorban valóban a kétévesek beszédét jellemzi, ugyanakkor találtam egy 16 hónapos kisfiút, aki ezt az egyszerűsítést használta, de ez tekinthető kivételnek is.

II. Hanghelyettesítés, hangcsere

Ez a legváltozatosabb kategóriám, amely még több felosztást is igényelhetne. Már a dolgozat elején foglalkoztam ezzel a szóalkotási, szómódosítási használattal. Ezzel az elemzéssel is bebizonyosodott, hogy melyek a legkedveltebb hangzók, és melyek azok, amelyeket kerülik a gyermekek. Nézzük meg mégis a legjellemzőbb tendenciákat.

(1) két mássalhangzó találkozása

C1C2→ C2	tejbegríz>tebige
C1C2→ C3C3	kesztyű >kekkű
C1C2 →C2C2	Kristóf > Tittőf
	Cseresznye > tenyenye
	traktor > kakko

Itt ismét találkozhatunk egy fontos hanghatással. A szó végén lévő mássalhangzó nagy hatással van az őt megelőző mássalhangzóra, illetve mássalhangzókra, hiszen nagyon sok esetben ugyanazt ismétli meg a gyermek a szó elején. Ez fordítva is igaz, hiszen olykor a szó eleji mássalhangzó is hatással lehet a szóvégire, bár ez a ritkább. Ugyanakkor fontos megfigyelésnek tartom, hogy ezáltal (elég magas gyakorisággal) ez fontos beszédkönnyítési folyamat, amelyet a gyermekek sokszor használnak. Ennek egyik oka az lehet, hogy az ismétléssel egyszerűsítik a számukra nehezen kimondható szót, valamint a szóvég erősebben él a gyermek memóriájában, mint a szó eleje.

Példa erre az I/1. meglepően kevés százaléka, amely az én vizsgálatomban 6%-os, de köztudottan egyes adatok szerint a hároméves angol anyanyelvű gyermekeknél 10%-os. Még további kutatásokat igényelne ennek az elemzése.

C1C2→ C3	versenyautó >beteautó
	párna >pápa

(2) Melyek azok a hangok, amelyeknek kiejtését kerülik a gyerekek?

A szó elején:

k > t	Kristóf > Tittőf
v > b	versenyautó > beteautó
cs > t	cseresznye > tenyenye
	csücs > tüt
cs > d	csigabiga > didadida
tr > k	traktor > kakko
p > t	párna > tána

A szó belsejében fontos megfigyelés az is, hogy gyakori a magánhangzó-dominancia, vagyis a magánhangzók sok esetben változatlanok maradnak, míg a körülöttük lévő mássalhangzók megváltoznak, illetve felcserélődnek.

Nem volt ritkaság az sem, hogy a gyerekszóban csupán két mássalhangzó cserélődött fel: pl. *nyuszi > szunyi.*

r > j	betakarózik > betajózik
c >p	bicikli > bipipi
z > j	víz > vijjó
stb.	

Ezekből a példákból kiderül – amiről Lengyel Zsolt (1981) is ír –, hogy melyek azok a mássalhangzók, amelyeket kerülnek a gyerekek és melyek azok, amelyeket szeretnek kimondani. Ugyanakkor még sok kutatási lehetőséget tartalmaz ez a kategória, differenciáltabbá kell tenni kor, nem, fogazat stb. szempontjából.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a szó eleji legkedveltebb mássalhangzó: /t/ és /b/. A került mássalhangzó a szó elején: /ny/, /c/. Általában nem kedvelt mássalhangzó: /z/.

III. Szótagok megkettőzése

A felnőttnyelvi szó valamelyik szótagját a gyerek vagy változatlan, vagy kissé megváltoztatott formában megismétli. Ezek a szavak nem feltétlenül két szótagúak, bár vannak közöttük ilyenek is. A gyermek a fejlődése folyamán igyekszik a szótagszám pontos imitálására a sikeresen reprodukált szótag megismétlésével. Ez a szupraszegmentális észlelés finomodását is feltételezi (pl. *pispis–piskóta*).

A 2. életévben a gyermeki beszéd hangtanának ezt a fontos jellemzőjét a szakirodalmak reduplikációnak nevezi: bizonyos szavak eltérő hangalakú szótagjai a gyermek beszédében egyforma hangalakúak lesznek. A gyermekek nem ugyanolyan mértékben reduplikálnak. Vannak, akiknél a legtöbb szót érinti, és a jelenség több hónapon keresztül megfigyelhető. Másoknál viszont csupán néhány szót érint, és esetleg csak néhány napon keresztül. Másoknál viszont csupán néhány szót érint, és esetleg csak néhány napon keresztül.

A reduplikáció szerepéről rengeteg vita folyt. A reduplikálásban szerepe lehet annak, hogy a gyermekek szeretnek a hangokkal játszani, kiejtésüket gyakorolva. Valószínűbbnek látszik azonban, hogy a reduplikáció segít megküzdeniük a bonyolultabb szavak kiejtésével. Lehetőséget ad a kiejtés fokozatos elsajátítására: a gyermek először csak a szótagszerkezetet és hangsúlyt, valamint feltűnőbb fonetikai jegyeket kell megtanulnia. A pontosabb kiejtés csak később jön, miután ezt a fonetikai vázlatot már elsajátította.

Ugyanakkor azt is meg kell említenünk, hogy vannak olyan jellegű kettőzések, amelyek nem feltétlenül a szótagszám pontosságára törekednek: pl. *dugy-dugy* = 'bedugni' (az ige a cselekvésre mutat rá, a kettőzés pedig egyfajta nyomatékosítást ad a cselekvésnek).

ga-ga = kulcs
nokedlididi = nokedli (itt az örömöt is kifejezi a kettőzés)

Ebben a kategóriában 28 szót találtam, ami 10%-os előfordulási gyakoriságot jelent.

IV. Hangutánzó szavak

Ezek a legkorábban elsajátított szavak. Ez a csoport már önmagában leszűkített, hiszen kevés olyan tárgy van, amelyet hangutánzó szóval ki lehet fejezni, ugyanakkor egyértelmű, tiszta kategória, és szinte kivétel nélkül majdnem minden gyermek beszédében előforduló szavak.

Ilyen szó az *autó*, amelyet nagyon sok gyermek a motor zúgásának utánzásával (*brrr*) határoz meg. Ez egyfajta megerősítés a tárgy azonosítását illetően, hiszen a gyermek egyértelműen hallja is ezt a hangot. Előfordul még egy másik szó az autó azonosítására: a *tütü* vagy *tyütyü*, amely a duda hangját utánozza. Ebben a csoportban a legkedvesebb szavam, amelyet találtam, a *szisziszöszi* ('szívószál', amely egy kedves ital lassú szürcsölését fejezi ki).

Klasszikus hangutánzó szavunk, a *vau-vau* is ide tartozik, amely természetesen a kutyát jelenti, s a már jól ismert *s-ha-ha* vonatunk is, valamint a *cinecine* ('egérke').

V. Fantáziaszavak

Ide soroltam azokat a szóalakokat, amelyeket nehezen lehet visszavezetni az eredeti hangalakra, és azok is ide tartoznak, amelyek már komolyabb logikai gondolkodást igényelnek. Így meghatározhatóak egyszerűbb és bonyolultabb fantáziaszavak is.

Itt már fejlettebb kreativitás is mutatkozik, amely nagyon sok gyermekre jellemző, hiszen egészen magas, 16%-os az előfordulása:

apajegy = az anyajegy mintájára
golyó = labda
lo-lo-ló = labda (amely a gurulás folyamatosságát illusztrálja)
ujjas = csirkeláb (képzettársítás alapján)
bugógép = porszívó (hang alapján azonosított)
kukucsom = szemüvegem (forma és funkció alapján)
kikarikás = csiga-biga (forma, vonalvezetés)

VI. Két szó összeolvasztása

Amíg a gyermek egy szót ejtett, magának a szónak a definíciója magától értetődő volt. A kéttagú közlések, illetőleg a szókincs gazdagodása, valamint a beszédészlelés finomodása azonban odavezettek, hogy a szó definíciója változik. Gósy Mária véleménye szerint is helyesebb lenne 'fonetikai szót', 'gyermeknyelvi szót' vagy 'lexikai egységet' mondani, hiszen a szónak magának a nyelvészetben egyértelmű a definíciója.

A gyermek verbális úton sajátítja el, s rendszerint hosszabb közlésekbe ágyazva. Ezért az egyes lexikai egységek szegmentálását neki kell elvégeznie, ez pedig meglehetősen bizonytalan művelet. A gyermek vezérlő elvei a jelentés és a gyakoriság.

Egy- és kétéves kor között a gyermeki szó tehát nem azonos a felnőtt nyelviével, hanem valamely egyetlen egységet képező nyelvi jele. A szószintű szegmentálás fokozatos és folyamatos; elvétve azonban még hároméves korban is találkozunk a szóhatár-változtató folyamatok működési eredményeivel (Gósy 1997).

Ez gyakran azért történhet meg, mivel az édesanya többször ismételgeti az ismeretlen szót a jobb és a gyorsabb memorizálás érdekében, és ez érezhető a gyermek beszédében,

szavaiban. Ugyanakkor két különböző szó esetében – bár már annyira állandósult szókapcsolatok fordulnak elő – szinte egynek érzékelhetőek:

himpapa – hinta-palinta
hoeszi – hó esik
ado – add oda
stb.

Ez viszonylag kevés, majdnem 5 %-os előfordulású.

Ezzel egy időben indulnak a kétszavas mondatok, és a szakirodalom általában ezt már az „igazi" grammatika kezdetének szokta tekinteni, amikor a gyermekek két vagy több szót illesztenek egymás mellé, amire körülbelül 18 hónapos korban kerül sor. Ez általában nem egyik napról a másikra történik. Rendszerint van egy átmeneti időszak, amikor már egymás mellé teszik a szavakat, de még nem egy ritmusegységként mondják ki őket. Ilyenek az imént említett két vagy több szó összeolvasztása is vagy *Papa. El. Kell.* típusú rövid egyszavas mondatok. Nemsokára azonban már magabiztosan és egyre gyakrabban használnak kétszavas és később többszavas mondatokat.

Több vizsgálat foglalkozik a kétszavas mondatok jelentéseivel. Pl.:

Egy Cselekvő végrehajt egy Cselekvést	Papa rúg.
Egy Cselekvés hat egy Tárgyra	Csuk ajtó.
Egy Tárgy egy adott Helyen van	Ott maci.
Egy Tárgy vagy Személy leírása	Az hideg.

Ezeket a mondatokat hagyományosabb nyelvtani kifejezésekkel is le lehetne írni: Alany+Állítmány+Tárgy formában. Ám a gyermekek nem minden mondata elemezhető nyelvtanilag vagy szemantikailag ilyen egyértelműen.

Kétéves korra a mondatok hosszúsága elérheti a három-négy szót, s ezeket a gyermekek többféleképpen kombinálják, sokféle grammatikai szerkezetet hozva létre. A korai mondatok „telegrafikus" jellegét sok gyermeknél megfigyelték – ezt a benyomást a funkciószavak (mint a névelő vagy a létige) és a szóvégződések (például a ragok) elhagyása kelti. A 3. év végére ez a jelenség nagyjából megszűnik, és a mondatok egyre inkább hasonlítanak a felnőttekéire.

A harmadik év végére szembetűnő folyamatos minőségi és mennyiségi fejlődés tapasztalható a nyelv valamennyi (fonetikai/fonológiai, morfológiai, alaktani és szintaktikai) szintjén. Normál beszédprodukciós fejlődés esetén szószinten a gyermek már képessé válik a hangok helyes kiejtésére. Csökkennek a túláltalánosításból adódó alaktani tévesztések, ezek már csak újonnan elsajátított szavak egy részénél tapasztalhatók. A gyermekek szívesen és sokat beszélnek, mesélnek: kommunikációs stratégiáik mind bonyolultabbá válnak, a szemantikai fejlődés jellegzetességei mind az alaktanban, mind a mondattanban tetten érhetők. A szókincs lényeges mértékben gazdagszik. Megjelennek a dialógusok, a gyermek egyre biztosabban alkalmazza azok nyelvi szabályait is (Lengyel 1995). Sőt, a gyerekek érzik is a grammatikailag hibás mondatokat, és sokkal nehezebben, illetve nem is sajátítják el azokat a mondatokat, amelyeket nem tudnak értelmezni.

Néhány hároméves korú gyermek esetében végeztünk ilyen jellegű vizsgálatokat, amelynek lényege az volt, hogy a gyermekeknél versikék és mondókák elsajátítását követtük nyomon. Megfigyeltük, hogy bizonyos részeknél, amelyek grammatikailag

nehezen megfejthetők számukra, problémát okozott a memorizálás, sőt gyakran ki is hagyták ezeket a részeket, és ez minden gyermeknél azonos helyzetben fordult elő.

Fontos az ilyen jellegű gyermeknyelvi jelenségek vizsgálata, hiszen az anyanyelv-elsajátítás folyamán a nyelv és a beszéd más területeivel hozhatók kapcsolatba. Csupán néhányat említve ezek közül:

A metatézisek fennállása a gyermek nyelvében 4 éves koron túl beszédpercepciós zavarra utal, és mielőbbi korrekciót igényel.

A beszédhangok időtartamának bizonytalan produkciója és észlelése az írott nyelv elsajátításakor jelenthet nehézséget a gyermekeknek (olvasástanulás, olvasástanítás).

A holofrázisok vagy a kéttagú közlések szakaszának elhúzódása felveti az akadályozott anyanyelv-elsajátítás lehetőségét: a gyermek különös figyelmet igényel a logopédusok és gyógypedagógusok számára. Erre hívja fel a figyelmet több munkájában is Gósy Mária.

Függelék

Babaszótár

Cselényi Réka 32 hónapos, Kornél és Balázs ikrek 2 év
zsizsi-homok, homokozni
dedis-levetkőzve futkározni
kapám-kalapom sapkám

Cédula Péter 3 éves
kakóka-kakaó
vijjó-víz
kakkó-traktor
innya, innya-cumisüveg

Nagy Ildikó, Viktória, Dániel
tocsetáj-gyógyszertár
ujjas-csirkeláb
szápszi-számítógép
szübőszoba-fürdőszoba

Dobó Dalma 2 év
nyú-cumi,
pepe-cipő
sösö-esernyő
pápa-párna

Tótok Alexandra 2,5 év
gáj,gáj-pipi
táma-párna
puka-papagáj
bua- autó

Kocsmár Csaba 2év
kavacsa-kalapács
najasz-narancs

Kovács Balázs 20 h.
Ompi-zokni
kukucsom-szemüvegem
kikarikás-csiga-biga
óitáncó-bóbita táncol

Csutorka Petra 23 h.
Kumma-krumpli
vamma-lábam
szipakapa-szép álmokat

Szitku Márk
tutus-kutyus

Pócza Patrícia 2 év
nyanyaá-nyalóka
csicsoá-szívószál
irigy kuká-irigy kutya

Kardos Edina 2 év
kunci-zokni
minya-csizma
uma-cumi
anyka-angyalka

Nyerges Csenge 2 év
Imbam-cipzár
epájam-elefánt
kakam-innivaló
teleszony-telefon

Jordán Viktor 16 h.
Epci-apuci
teny-kenyér
titá-biciklizni
pam

Foki Diána 20 h.
parancs-narancs
pőle-pohár
Damba-labda
kocsi-csoki

Földházi Kristóf 1,5 év
Pizá-cipzár
szunyi-nyuszi
piko-kipp-kopp
dam-dam-mandarin

Pál Abigél 16 h.
páh-hápi
pakküm-cipő
tokkü-csoki
büppü hami-virsli hami

Hestencz Roland 1 év
pami-párna
didi-dédi
tátó-távirányító
menci-medence

Némedi Márta 2 év
baja-banán
pojam-pohár
ef-elefánt
szeje-szeretem

Frei Klaudia 1,5 év
Mes-még
brr-autó
ci-virág
haló mama-telefon

Gelencsér Ádám 2év
Ancslé-narancslé
sofé-fogkrém
epi-repülő
táni-távirányító

Miókovics János 2 év
kajbebe-karácsonyfa
tátina-hinta
dudbe-bográcsa
taptapi-gázpalack

Kis András Károly 2 év
bumba- autó, mosógép
Flaska-sapka
kereket-kenyeret
huri-huri-akkor mondja, ha örül

Batajózik-betakarózik
számítóbigézil-számítógépezik
apajegy-az anyajegy
mintájára

Lengyel Kristóf 16 h.
Tittőf-Kristóf
beteautó-versenyautó
bánti-babakocsi
tie tippe-kérem szépen

Gazsi Brigitta 2 év
emenye – ejnye-bejnye
aputya-cumi
golyó-labda
s-ha-ha-vona

Hompot Fruzsina 17 h.
Micikó-Micimackó
Csavargó-csavarhúzó
buikuku-buborék
csiba-giga-csigabiga

Varga Huba Márk
tenyenye-cseresznye
lotat-vonat
mécelel-még egyszer

Árvai Bence 3 év
Sziű-szivacs
lo-lo-ló-golyó
didadida-csigabiga
ufi-lufi

Korsós Ádám 21 h.
titá-sétálni
káká-innivaló, eredetileg kakaó
atiti-segíts
tüt-csücs

Berta Bettina 21 h.
szja-szia
tete-szép
nía-nya-fenyegetés
duá-dió

Kovács Márk 1év
Bebe-banán
nunu-enni,inni
udzsua tutu- az ott az autó

Szarvas Gellért 17 h.
übü-üdítő
sübiübi-süni
szőebő-bárányból
zubáj-akkor mondja,
ha beleveti magát az ágyba

Hegedűs Dániel 2 év
Kakko-traktor
tamta-trabant
dindó-zokni
gago toki-Wartburg kocsi

Baráth Bende 18 h.
Háji-telefon,halló
tetyi-kérem tessék

Varga Eszter 3 év
Dzsidzse-Zsuzsa
Gibigye-bilibe
etide-enyém

Pál Gréta 2 év
gigta-labda
himpapa-hinta palinta
koko-csoki
cipi-cipő

Sebestyén Dzsenifer 18 h.
kabuka-béka
teté-tessék
engebe-engedj be
bibi-bili

Balogh Albert Zoltán 20 h.
tetejeje-teherautó
dandan-banán
menyom- nem jó
tommá-csoki

Csizmadia Réka 2 év
gyámgyi-ropi
eminya-nem jó
csikka-csillag
szavics-szivacs

Kürtössy Ákos 2,5 év
Pipu-Túró Rudi
Kepejő-repülő
bunyikó-cumi
dzsindzsa-erdő

Grubanov Ramóna 18 h.
vacs-vacsora
sisis-fésülködni
tocsics-tolltartó
muz-zene

Szabó Szindbád 20 h.
bakacsocso-babakocsi
tep-méhecske
olló- minden,ami csíp és szúr
teh-kerékpár
ntá-hinta

Kovács Ernőke 22 h.
Akunka-lovaglás apán
pandinka-rapadicsom
koács-toll
tebige-tejbegríz

Németh Fruzsina 16 h.
obobáj-hóember
tutujás-Mikulás
kekkű-kesztyű
bipipi-bicikli

Peresztegi Norbert 2,5 év
kágé-tea

Bóna Dávid 2 év
bubak-bolt
igalo-iroda

Erdélyi Dorina Georgina 16 h.
Bebó labda
bingangó-pillangó
kepőcs-kethcup
csocsont-rossz csont

Szűlics Viktória 2 év
ápisztó-porszívó
misznyi-mazsola
szisziszöszi-szívószál
ásziszá-harisnya

Molnár Evelin 15 h.
kaá-karácsony
gou-gomb
dugy-dugy-beduġni

Papp Anett és Tamás 3 év
jósze-gyógyszer
labda csapda-tollasütő
búgógép-porszívó

Báráthy Benedek Tamás 21 h.
hoeszi-hó esik
torta-hinta
szesze-festeni

Székely Zsaklin Angyalka 1,5 év
ka-ennivaló
pü-papucs
ebüt-elefánt
csaj-sapka

Lajos Endre 2 év
ími-enyém
damla-Trabant
gamba-galamb

Varga Marcell 1,5 év és
Kaliczka Bence 1 év
haki-Márk
monga-gomba
maná-madár
tunya-krumpli gogo-ló

Perusza Eszter 19 h.
gyembi-gyere be
lapi-lapozok
tippe-cipő
koppa-krumpli
nutta-nyuszi

Gelencsér Estella és Botond 3 év
didáj-bicikli
gunda-bunda

Sipos Martin 18 h.
go-ga-gomb
gaga-kulcs
dudó-autó
adó-add oda

Varga Dóra 4 év
Mikimakóca-Micimackó
Hajszióta-hajszárító
csokoláci-csoki
süt a meleg- forró étel

Korsós Ádám 2 év
tapipi- paprika és pelenka
tapcsipcsi-palacsinta
tapcsics-papucs
süse-fürdés

Kiss Martin 3 év Dóra 4 év
fegyülelő-felügyelő
tuglóf-kuglóf
tétra-létra
rombita-trombita

Beer Virág Vivien 20 h.
Memme- étel
du-csüccs
papá-bácsi

Nyúl Gyurika 2 év
csikamaka- a takarója
csikakka-amit mindenhova
vinni kell
tyütyü-autó
szatya-Sanyi

Majoros Endre 4,5 év és
Robi 2,5 év
brumméjtisz-mackó
pacsa-paradicsom
nokedlididi-nokedli
szomom,szomi-innivaló
mokaskodni-mosakodni

Csorvási Kamilla 1,5 év
pákum-párduc
lumba-gomba
váááu-oroszlánüvöltés
Bú –Túró Rudi

Mayer Roland 2,5 év
katajó-takaró
támba-lámpa
káfájó-kapcsoló

Juhász Milán 21 h.
gaga-cumi
dudu-bátyja
ejdó-elég

Gyebnár Bianka és Tünde
haranycsi-harisnya
pungi-krumpli
szamagja-szagolja
kafaja-kefe

Almási Attila 2 év
Nünisz-süni
Piszka-piskóta
endrő-rendőr
föm-böm-böm-léggömb

Bajusz Emese 2,5 év
Plapja-sapka
fobeke-fogkefe
gumiguze-cumisüveg
davics-szivacs

Ivancsó Dávid 33 h.
Mikikackó-Micimackó
Tisztián-Krisztián
toboc-bohóc
jepüjő-repülő

Vadász Dávid és Olivér 2 év
tányitó-távirányító
paninicsom-paradicsom
kakko-traktor
kakup-papucs
Dindi- dinnye
kepöcs- kechup
nyonyó- Jenő
Dzsí pinana dzsí- autós pizsama
tatajó- kakaó és takaró

Hajzer Petra Szonja 21 h.
Kanga- kanál
szépi- szép álmokat
bigyi – sebes a lábam
ébi – ébresztő

Tóth Benjámin 24 h.
Buba – lába
gagusz- zene
faki- repülő
ica – IFA

Kovács Marcell 15 h.
bamba-gomba
bótát-vonat
adidadida-add ide
pápu-lámpa

Vranszki Lajos 24 h.
papajász-kalapács
füt habocska- süt a napocska
hamisa-harisnya
bumika-cumika

Kukucska René 18h.
tátó-tessék
tácsi-csacsi
tutá-tészta
didá-csiga

Hestencz Kitti Szabrina 14 h.
haó-telefon
für-für=fürdőlepedő
tacsi-talicska
brr-autó

Keszthelyi Marcell 24 h. kb.
jákópap-járóka
jepep-lepke
pate-partedli

Juhász Milán 21h.
ejdo-elég
dudu-bátyja
gaga-cumi

Galambos Laura és Ingrid
tapata-szívószál
haku-hurka
ata-lusta

Majoros Endre és Róbert
pacsa-paradicsom
fatentutu-utánfutó
szomi innivaló
vau, vau, nye nyanyom-ne nyalj meg, kutyus

Bajusz Emese 2,5 éves
plapja-sapka
davics-szivacs
gumiguze-cumisüveg

Gyebnár Bianka és Tünde
haranycsi-harisnya
szamugja-szagolja
pingalló-lepke
pöki-büfi

Szegedi Szilveszter
bicsesz-csipesz
kákó-kocka
kámiló-távirányító

Wessely Boglárka 3 éves
patap-cipő, papucs
cinecine-egérke
cumáré-cumi
tutora-kakas

Mayer Roland István 2 év
katajó-takaró
tamba-lámpa
káfájó-kapcsoló

Tímár Bence 14 h.
dudu-autó
udó udu- Turó Rudi
hámá – hagyma
au-au-kutya

Józsa Bence 23 h.
Esőbákoló-esőkabát
lábdó pici-a lábára a cipőt feladni
Csicsi juha – alvóruhája
pelenkából

Torma Vivien 1,5 éves
apiti-számítógép
isziszi-fogkefe
tyumag-nyomd meg

Ács Apor 25 h.
Aga-traktor
disz-pénz
pupa-pumpa
Gáungá gábügy- nem tudjuk megfejteni

Papp Orsolya Dorka
babika-béka
ég a döng- dörög az ég
pucsó papucs
Obi-homok

Barta László
kukuci-cukor
lapicskákás-lapátolás
pingling-pingvin

Pál Gréta 2,5 év
Giga-labda
bici-kerékpár
kokó-csoki

Molitorisz Gergely 2 év
bolc borz
handú- hangya
fuszi-zsiráf
takó-takaró

Zs. Nagy Dóra Anna 20 h.
Puppeppe-fogkefe
mimi-cumi
dádió-rádió
jaja-labda

Lehóczky Luca 3 év
seketők-zsenge tök
mazsola-mazsorett

Jenei Attila és András ikrek 2 év
hiszikita-légy
pacsita-fürdés
tutu-játék trombita
kaci bogyó-katica bogár

Feczus Richard 2 év
Kudig-puding
Adda-labda
opótor-mosópor
okkém-fogkrém

Marosfalvi Adrienn 11 h.
Támpa-lámpa
ia-szia
Ejetle-szeretlek
aja-anya

Breitenbach Viktor 2 év
Petű –repülő
bije-bije-gereblye
gubigég-buborék
kaltó-takaró

Vén Evelin 2 év
pacakodok-kapaszkodom
hipapo-télapó
paam-galamb
huzany-zuhany

Kovács Fanni 15 h.
Bizi-kolbász
szí-szia
csocsi-csoki

Irodalom

Balassa József (1893): *A gyermek nyelvének fejlődése*. NyK. 1893/ 23: 60-73.
Gósy Mária – Gráf Rózsa (1998): *Beszélgessünk a kisbabával*. Bp.
Gósy Mária (1998): A szavak hangalakjának változása a gyermeknyelvben. In: *Beszédkutatás '97*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp.
Kenyeres Elemér (1926): *A gyermek első szavai és a szófajok fellépése*. Bp.
Lengyel Zsolt (1976): Gyermeknyelvi kutatások a Magyar Nyelvőrben (1872–1972). *Nyr*. 100: 54-63.
Lengyel Zsolt (1981): *Gyermeknyelv*. Gondolat, Bp.
Lengyel Zsolt (1999): *Az írás*. Corvina, Bp.
Meggyes Klára (1971): *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*. Bp.
Vértes József (1905): *A gyermeknyelv hangtana*. Bp.
Vértes O. András (1953): *A gyermek nyelve*. Bp.
Viktor Gabriella (1917): *A gyermek nyelve*. Nagyvárad

FRALLER ILDIKÓ
LK Reálgimnázium, Székesfehérvár

Helyesírást fonémahallással?

Speciális, a diszlexiásokéhoz hasonló helyesírási rendellenességekkel küszködő gyermekeknél fellépő jellegzetes hibák, a lehetséges okok és a javítás módszere

A helyesírás kényes téma az iskolai rendszer minden szintjén: az ezzel kapcsolatos gondok végigkísérik az oktatást az általános iskola első osztályától fogva a középiskolákban és sajnos a felsőoktatásban is. Az írás zavarainak vizsgálatánál „több szemmel" lehet látni és analizálni: ahogy egy a tanulási zavar kognitív pszichológiai hátterével foglalkozó cikk írója megfogalmazta, a neurológus finom tünetek alapján próbál következtetni cerebrális diszfunkciókra, a pszichológus a zavar hátterében álló kognitív deficiteket keresi, a pedagógusnak pedig technikai hibák tűnnek föl[i]. Az alkalmazott nyelvészet gyakorlatközeli módszereinek megtartásával egy pedagógus szemével szeretnék látni és a technikai hibákat alapul véve gondolkozni a problémáról – pszichológiai és neurológiai szakirodalmakat felhasználva ebben a folyamatban.

1. A diszlexia és a helyesírási nehézségek összefüggése

A diszlexia és a diszlexiára utaló tünetek

A diszlexia bonyolult nyelvi fogyatékosság, amelynek fő jellegzetessége, hogy minden nyelvi szinten kimutatható. A mai tudományos megközelítés kialakulásáig a jelenség okait a legkülönbözőbb területeken keresték a látó-térérzékelő rendszer zavaraitól a mozgató- és látórendszer zavarain, a figyelemkoncentráción, az asszociatív tanulás hiányosságain, a hallás fogyatékosságain keresztül a szenzomotoros integráció fogyatékosságáig.[ii] A gyakorló megfigyelések azonban bebizonyították, hogy a nyelvi készségek a legfontosabb tényezők. Erre a következtetésre az alábbi általánosan jellemző tünetek vezették a kutatókat:

- az összetett mondatok szerkesztésének és megértésének nehézsége;
- a kifejezőkészség alacsony szintje;
- a szegényes szókincs;
- a nyelvtani eszközök (ragok, jelek, képzők) bizonytalan használata;
- feltűnően rossz tagolási (szegmentálási) készség (a szavaknak szótagokra, majd pedig fonémákra való bontása);
- a fonémák megkülönböztetésének hiányosságai, valamint
- a rövid távú verbális emlékezet alacsony szintje.[iii]

A két kiemelt tünetcsoport előremutat későbbi következtetéseimre, és igazolja egyben azt a kiemelkedően fontos szempontot, amely a beszédjavítás jelentőségét támasztja alá e fogyatékosság felismerésében és kezelésében. A legújabb kutatások egyre inkább a nyelvi készségek és ezen belül a fonológiai készségek szerepét emelik ki a diszlexia kialakulásában.

A rendellenességek okai – „halláskárosodás"?

A diszlexia jelenségével kapcsolatos okok kutatásánál a feltételezések oda-vissza működnek: annak a lehetősége, hogy a rendellenességeket nyelvi fogyatékosságok okozhatják, a hallási folyamatok károsodásának kérdését veti fel. Érdemes figyelmet fordítani arra a tényezőre, amely azt állítja a hallási folyamatokkal kapcsolatban, hogy egyes embereknél az érzékletek a normálishoz viszonyítva másképpen reprezentálódnak az idegrendszerben valamilyen hiba folytán. Ilyen esetekben fordulhat elő, hogy egy kommunikációbeli üzenet – mondjuk, egy verbális megnyilatkozás: diktálás – „lenyomata" és ennek egy nyelvi visszaadása – mondjuk, egy diktálás leírt változata – hibás, nem egészen az eredetinek megfelelő.

Visszatérve a diszlexiára, nézzük meg ezeket a hibalehetőségeket!

A zavarok és a hibázások típusai

Felszíni diszlexia esetében az optikai hibák a szóalak hibás percepciójából adódnak - ezek között találkozhatunk értelmes és értelmetlen félreolvasással. Az akusztiko-motoros hibáknál az olvasás kivitelezése szenved kárt összefüggésben a szenzomotoros koordinációval; ezek a hibák megjelenhetnek a spontán beszédben is.[iv]

Ezen hibatípusok kiemelésének az az oka, hogy a súlyos helyesírási tévesztésekkel, hibatípusokkal meglepő hasonlóságot mutatnak.

A diszlexiások helyesírási nehézségei

Diszlexiások esetében az önálló hibajavítás olyan óriási koncentrációt igénylő kontroll, amely a diszlexiásoknál az emlékezetet segíti: ezért is elfogadott a helyesírás-tanításban az „olvasni – megjegyezni – írni" módszere.[v]

Rendkívül fontos tény, hogy a legtöbb diszlexiásnál éppen az optikai befogadás és a megjegyzés képessége zavart, ezért lényeges a tudatos optikai felismerés gyakorlása. Ameddig viszont az íráskép nem rögzül, számolnunk kell a hallás utáni írással – ami természetesen felszínre hozhatja újra a szinkronizációs nehézségeket, a hasonló hangzásúak vagy a hosszú és rövid hangok megkülönböztetésének nehézségeit.[vi] Az ilyen problémákkal küszködők számára az artikuláció kétszeresen lényeges főképpen a végződéseknél, a hosszú–rövid hangoknál és a kettőzéseknél: a „hangzáshű beszéd"-terápia a hallásra és az átgondolásra jobban ráutalt kevés optikai emlékkel rendelkező diszlexiásoknál hatékony módszernek bizonyul.

Mit jelent a specifikus helyesírási nehézség?[vii][viii]

Mark Selikowitz a specifikus helyesírási nehézséget a megmagyarázhatatlan és kifejezetten hibás helyesírásban határozza meg. A helyesírási probléma mellett gyakran megjelenik az olvasási nehézség – de nem feltétlenül: vannak olyan esetek, amikor a helyesírás zavara önmagában fordul elő (bár feltételezhető, hogy alapos vizsgálatokkal ezekben az esetekben is ki lehetne mutatni nehezen megfogható olvasási zavarokat). A kutatások azt azonban mindenképpen igazolják, hogy specifikus helyesírási nehézség

fennállásakor mindig kell hallásvizsgálatot végezni, mert a helyesírási zavar kialakulhat halláskárosodás következtében.

Az írás folyamatának jellegzetessége, hogy a hallott hangokat – fonémákat – „nyomtatott" jelekké, grafémákká kell átalakítani. A magyar nyelvben lehetséges, hogy azonos fonémáknak más a garfémájuk: ezért általános nehézséget jelent a kiejtésbeli hasonulások és összeolvadások helyesírása. A hibátlan betűzés csak akkor alakul ki, amikor a gyermek eljut odáig, hogy képes felfogni a graféma–fonéma összefüggést.

Olvasási és helyesírási nehézségek tekintetében a kizárólagos helyesírási készség mellett a nyelvi készség jobb, a nehézség elsősorban a fonetikai készségben jelentkezik. Az összetett nehézség mellett megfigyelhetően gyengébb a nyelvi készség, és a helyesírásban nemcsak a fonetikai, hanem a lexikális területen is fellépnek hiányosságok.

Két jellegzetes hibatípus a helyesírásban a fonetikai és a vizuális hibák kifejezéssel jelölhető; a fonetikai hibáknál a vizuális hasonlóság ad alapot a tévesztésre, a vizuális hibáknál a hangzás megfelelő, a leírás viszont hibás. Ezen hibák pontosak azt mutatják, hogy a fonetikai rendszer szerepe óriási, hiszen a hibát a már ismert szavak vizuális előhívása okozza.[ix]

A kiejtés, hangoztatás tényezője

Az írás- és olvasástanulásban nemcsak a környezeti akusztikus hatások (az artikuláció jellege stb.) játszanak szerepet, hanem a tanuló kiejtése is.

Amellett, hogy az írás- és olvasásprogramoknak is lehet negatívan befolyásoló hatásuk a helyesírásra[x], figyelmet kell fordítani a hibás vagy elmosódott kiejtéssel iskolába kerülő gyerekek problémájára: a hatékony írástanulás szempontjából bizonyított annak a szükségessége, hogy nekik az írástanulás előtt és vele egy időben fejleszteni kell a hallási megfigyelőképességüket és a beszédüket.

Tipikus eset, hogy egy jó intellektusú tanuló elméletben tisztában van a rövid és hosszú magánhangzók, mássalhangzók létével, a gyakorlatban azonban már nem tud reagálni a fonémák időtartamára. Ilyenkor a helyesírási zavarok megszüntetésében fontos tevékenységet kellene ellátnia a logopédusnak: a beszédhanghallás javítása a megfelelő módszerrel a figyelmet a beszédhangokra irányítaná, ami a percepcióban mindenképpen előnyös változásokat idézne elő. Természetesen ez csak olyan helyesírási hibák korrigálását segítheti, amelyek nem köthetők elméleti tudást feltételező tanulási folyamathoz.

A nem intellektuális képességekhez köthető helyesírási hibatípusok

A diszlexiára jellemző optikai hibák közül:

– A felcserélések a szó (azonos alakú) betűinek felcserélését példázzák: *papa–pápa; lehet–lehel; gyújt–gyűjt; ősz–őz; gép–kép* stb. Ilyenkor fonetikai hibákról beszélhetünk, hiszen a szavak vizuális hasonlósága okozza a tévesztést.

– Az összeolvadások a szomszédos betűk új betűvé olvasztása során jönnek létre: *vonja–vonya; vágja–vágya* stb.

– Az áthelyezés vagy metasztázis akkor fordul elő, amikor a közvetlenül egymás mellett álló betűk cserélődnek fel: *köntös–kötnös; ringó–rignó; korsó–kosró* stb.

A diszlexiára jellemző akusztiko-motoros hibák közül:
– Az ismétlések a szó első szótagjának megismétlésekor jönnek létre: *folyadék–fofolyadék; alkalmas–alalkalmas* stb.
– Hangátvetés vagy metatézis: *méter–méret; bokor–borok; temet–tetem; gyanús–lyanús; pózna–bózna; nyuszi–Gyuszi* stb. Ez esetleg hallási vagy a hangok elkülönítésében jelentkező hiba következménye, melyet okozhat a vizuális felfogóképesség zavara is.
– A rövidítések, csonkítások egyes betűk elhagyásában (*kereset–keres; monda–mond; bicikli–bicili*), kihagyásokban (egytagú szavak szövegből való kihagyásában vagy kontrakciókban: *asztalos–aszlos; telhetetlen–telhetlen; szakadatla–szakatlan*) jelentkeznek.
– A toldásoknál a szavak oda nem tartozó betűvel egészülnek ki: *eleség–ellenség; gyerekes–gyermekes; falazó–falatozó* stb.
– A távhasonulások vagy asszimilációk abban nyilvánulnak meg, hogy a szó valamely hangját úgy írják, mint az előtte vagy utána következőt: *kapálás–kápálás; közút–közöt; marató–matató* stb.

A diszlexia és a specifikus helyesírási nehézség legfontosabb közös vonása

A beszédhanghallás javítása mind a diszlexiások, mind pedig a specifikus helyesírási problémákkal küszködőknek a tanulásában lényeges elem. A módszer lényege a világos, érthetően artikulált beszéd és annak tudatos hallási megfigyelése.

2. A beszédhanghallás-fejlesztésen alapuló helyesírás-javítás és a nyelvelsajátítás zavarai
Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok
Agyfélteke-dominancia, beszédészlelés, olvasási nehézség[xi]

A XVII. század közepéről J. Schmidt nevéhez fűződik az agy és az olvasáselsajátítás képtelenségének kapcsolatáról az első ismert leírás, az első eset pedig 1896-ból. Az olvasási nehézségekkel, a diszlexiával kapcsolatos dominancia-problémát Orton vetette fel a harmincas években: szerinte a **nem kialakult agyfélteke-dominancia** nyelvi zavarokat okoz, amelyek, olvasás- és tanulásbeli nehézségeket eredményezhetnek. A nyolcvanas években fedezték fel a neurológiai kutatások révén, hogy a két agyfélteke között a funkcióbeli eltérés mellett morfológiai eltérés is van; minden embernél a bal agyféltekében van a nyelv és a beszéd központja, amely az emberek többségénél a nyelvi és a beszédbeli folyamatok vezérlését látja el. Az agyfélteke-dominancia megfelelő kialakultsága olyan fejlődés eredménye, amely kapcsolatban van a kezességgel, a szem- és lábdominanciával, valamint az anyanyelv-fejlődéssel. Ebben a fejlődésben-alakulásban van egy kritikus időszak: amennyiben a dominancia a kritikus időszak után következik be, kóros következményekkel kell számolni, amely következmények megjelenhetnek a beszédfejlődésben, valamint az írás és olvasás elsajátítása mellett más tanulási folyamatok zavarában is. Ezt a kritikus periódust általában 6-7 éves korra teszik, bár az agyfélteke-dominancia már hároméves gyermekeknél is kimutatható.

Az olvasási nehézségeket vizsgálva azt lehet mondani, hogy az olvasástanulás kezdetén a bal agyfélteke működése szükséges: ez teszi lehetővé a betű-beszédhang

megfeleltetés létrejöttét, a szavakból a beszédhangokra való szegmentálást, a szerialitást, valamint magasabb szinten a szavak jelentésének felismerését, a fonológiai, grammatikai és szintaktikai szabályok azonosítását és alkalmazását. Amennyiben nehézségeket fedezünk fel a gyermeknél, azért az agyféltekék hibás vezérlését, az integráció hibás voltát és a dominancia kései kialakulását lehet felelőssé tenni.

Gyakorlati szempontból fontos regisztrált tünet az olvasási nehézségekkel küzdő gyerekek gyenge beszédészlelési és/vagy beszédmegértési teljesítménye. Az írott nyelv elsajátításának nehézségeiért a dekódolási folyamatban lévő zavarok és elmaradások okolhatók. (A zavart beszédpercepciós folyamatműködést mutató gyermekeknél az agyfélteke-dominancia késése tapasztalható.)

Egyértelműen kimondható, hogy a beszédpercepciós zavarok gyakran kapcsolódnak az agyfélteke-dominancia kialakulásának késéséhez. Azok a gyermekek, akiknél a terápiás fejlesztés hatására a beszédpercepciós zavarok megszűntek, egyből kimutathatóvá vált az agyfélteke-dominancia.

A beszédpercepciós zavarok, az agyfélteke-dominancia késői kialakulása, a kézdominancia kialakulásának késése, s a mindezzel együttjáró irányfelismerési zavar egyértelműen vezet az írott nyelv elsajátításának különféle zavaraihoz.

Beszédészlelési zavar tükröződése a helyesírásban beszédhibás tanulóknál[xii]

A vizsgálat anyaga dr. Gósy Mária GMP-diagnosztikájának beszédészlelés-vizsgálataiból a gyorsított mondatok észlelése, valamint a beszédhangok megkülönböztetésének részlete, egy adott szöveg tollbamondása, ill. értékelése. A feltett kérdések:

– Mely beszédhiba-típusok mögött áll beszédészlelési zavar?
– Van-e összefüggés a beszédészlelési zavar és a helyesírás között?
– Az időtartam hibás észlelése tükröződik-e a helyesírásban?

A beszédhangok megkülönböztetésének képessége hatéves korra alakul ki; ez a képesség a beszédhibásoknál nem alakul ki, vagy nagyon sérült: ők nagy arányban pontatlanul vagy egyáltalán nem észlelik a hangok időtartamának eltéréseit. Észrevehető korreláció mutatkozik a gyorsított mondatok visszaadása és a beszédhangok megkülönböztetése között. **A beszédhibásoknál a súlyosan sérült fonematikus hallás és a meglévő vagy látens hibás artikulációs bázis fokozza a helyesírás zavarát.**

Összegző megállapítások

– Bármely beszédhiba mögött állhat beszédészlelési zavar és a beszédhangok megkülönböztetésének nehézsége.
– A beszédhiba súlyosságával arányosan zavart az észlelési folyamat.
– A korábbi hibás beszéd visszatérhet a gyorsított mondatok visszaadása során.
– A hangdifferenciálás zavara egyértelmű, a gyorsított mondatok észlelésének teljesítménye részleges összefüggést mutat a helyesírási hibák számával.
– A beszédészlelés zavara nem egyetlen oka a rossz helyesírásnak.

3. Összegzés és tanulság – a javítás módszerének kérdése

Az elméleti és gyakorlati tapasztalatokon alapuló szakirodalom és a feltevések egyértelműen arra engednek következtetni, hogy a speciális helyesírási nehézségekkel küszködő gyerekek írásának javítása összetett feladat, nem egyszerűsíthető le a rendszeres gyakorlás kívánalmára.

Az okok világosak: elsősorban a szegmentálási készség hiányosságairól van szó, amely kifejezetten a szótagok elkülönítésének és a fonémák felismerésének nehézségében nyilvánul meg. Ebből egyenesen adódik, hogy **a fonológiai készségek (a „hallás", az artikuláció, illetve a beszédmotorikum) fejlesztése** a fő feladat. Ehhez kell olyan módszert kialakítani, amely gyakorlataival célratörően szolgálja a kívánt eredményt: a beszédészlelés javításával egyidejűleg a helyesírás fejlődését.

Ami a játékosságot és a hangzósságot középpontba állító beszédhanghallást javító terápiákban kevéssé esik latba, az **a vizuális szegmentálás képességének gyakoroltatása**. Mivel innata képességünk a gyermeknyelv kialakulásával kapcsolatos jelmegkülönböztetés, indokolt feltételezés a nem csak orális, hanem vizuális nyelvre is érteni ezt a képességet. Hogy ez a képesség kinél milyen szinten válik készséggé, azt a vizuális világgal való érintkezés mérvadóan befolyásolja; tehát egy ékezetet sorozatosan „lefelejtő" gyermeknél valószínűleg nem csupán az orális készségek szorulnak fejlesztésre, hanem a vizuális adottságokra és kifejezési formákra is nagyobb hangsúlyt kellene fektetni. Az ilyen jellegű gyakorlatok összeállításához szükség volna egy képzőművész és egy anyanyelvi pedagógus szempontjainak, valamint tudásának kombinációjára, hogy a hallásfejlesztés logopédiai megközelítését hatékonyan alakítsák az írásképet illetően. Biztos vagyok abban, hogy **a rendszer és a rendszer elemeinek „láttatása"** az írásban legalább olyan erővel alakítaná a helyesírást, mint a hallás finomítása a fonémák megkülönböztetése céljából!

A helyesírási nehézségek javításának módszereit és a javítandó területeket sorra véve kiemelkedik a fonológiai rendszer... Ha magát a készséget nézzük, minden nyelv megtanulásának az alapja – főképpen orális szinten – az adott nyelv fonológiai rendszerének elsajátítása, illetve elsajátíttatása. Érdekes megközelítésnek kínálkozna a hallás javítására egy **idegen nyelv**et bevetni eszközül, amely nyelvnél óriási szerepet játszik a hallott és hangoztatott nyelvi formák egysége. Első nekifutásra többek között a **finn nyelv** ígérkezik jó terápiás nyersanyagnak: hiszen a graféma–fonéma megfeleltetés 1:1; rövid és hosszú magánhangzóinak és mássalhangzóinak ejtése a magyarénál is jellegzetesebb, hiszen a hangoztatásban nem másfél-, hanem kétszeres hosszúságú hangokról van szó, valamint jelentés-megkülönböztető szerephez jut a nyílt és zárt /e/ hang, amelynek elsajátítása mindenképpen pozitív jelenség.

Az idegen nyelvhez kapcsolódó módszer kialakításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni a célt: azon kívül, hogy egy idegen nyelv megismertetéséről van szó, a terápiában a nyelvtanítás nem válhat fontosabb tényezővé a beszédhanghallás fejlesztésének céljánál: **a szemantikai és a szintaktikai alapok minimalizálása** mellett a fő hangsúlyt **a fonológiai szintre és a nyelv vizuális megjelenítésére** kell fordítani!

Jegyzetek

[i] Sarkady-Zsoldos 1992: 45.
[ii] Kassai - Vassné 1992: 53.
[iii] Uo.
[iv] Subosits 1992: 24-26.
[v] Lohmann 1998: 50-55.
[vi] Lohmann 1998: 56.
[vii] Lásd a Mellékletet!
[ix] Selikowitz 1996: 84.
[x] Ligeti 1986: 77-79.
[xi] Gósy 1996: 163-176
[xii] Palotás 1996: 182-188.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (1996): A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Szerk.: Gósy Mária. Nikol Gmk, Budapest

Büky Béla (1973): *A beszédtanítás pszichológiája.* Budapest

Gósy Mária (1996): Agyféltekе-dominancia, beszédészlelés, olvasási nehézség. In: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Szerk.: Gósy Mária. Nikol Gmk, Budapest

Gósy Mária (1994): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése. Óvodásoknak.* Nikol Gmk, Budapest

Gósy Mária (1994): *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban). Iskolásoknak.* Nikol Gmk, Budapest

Gósy Mária (1995): *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata.* Nikol Gmk, Budapest

Kassai Ilona – Vassné Kovács Emőke (1992): A nyelvi készségek és a diszlexia kapcsolatáról. In: *Fejlesztő Pedagógia: Diszlexia – diszgráfia,* 1992/1-2.

Katona Gábor (1996): A hallás fejlődése és vizsgálati módszerei. In: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Szerk.: Gósy Mária. Nikol Gmk, Budapest

Ligeti Róbert (1986): *Az írástanulás pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest

Lohmann, Beate (1998): *Diszlexiások az iskolában.* Akkord Kiadó, Budapest

Palotás Márta (1996): Beszédészlelési zavar tükröződése a helyesírásban beszédhibás tanulóknál. In: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Szerk.: Gósy Mária. Nikol Gmk, Budapest

Salló Katalin – Tóth Judit (1995): *Problémás a gyerek? A részképességzavarok kialakulása, felismerése és kezelése.* ERFAPRESS Kft., Budapest

Sarkady Kamilla – Zsoldos Márta (1992): Összehasonlító vizsgálatok a tanulási (olvasás)zavar kognitív pszichológiai hátterének tisztázására különböző típusú fogyatékosoknál. In: *Fejlesztő Pedagógia: Diszlexia – diszgráfia,* 1992/1-2.

Selikowitz, Mark (1996): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest

Subosits István (1992): Az olvasás és írás zavarainak típusai. In: *Fejlesztő Pedagógia: Diszlexia – diszgráfia,* 1992/1-2.

Ványi Ágnes – Schwalmné Navratil Katalin (1996): *Írd füllel!* Calibra Kiadó, Budapest

Vellutino, Frank R. (1992): Az olvasás egy sajátos zavara, a diszlexia. In: *Fejlesztő Pedagógia: Diszlexia – diszgráfia,* 1992/1-2.szám

1. Finn nyelvű feladatsor példa jelleggel a specifikus helyesírási problémák gyakorlásához

1. A feladatok megoldása tanári kézikönyv segítségével zajlik.
2. Az elméletben indokoltak alapján először és a megoldás közben a tanulónak folyamatosan hallania kell a feladatban szereplő idegen nyelvű szavakat (akár a géphang és a feladatot végeztető tanár közreműködésével egyszerre); a feladat megoldása a tanuló szintjéhez és helyesírási problémáihoz mérten a tanár döntésétől függően szóban vagy írásban végzendő.
3. Ez a feladatsor nem tekintendő és tekinthető tankönyvnek, sem pedig az idegen nyelv gyakorlására szolgáló feladatlapnak; csakis olyan jellegű tevékenységeket ragad ki, amelyek a fonémahallás fejlesztésére szolgálhatnak. Amennyiben gyakorlati alkalmazásba kerül, az érdeklődés fenntartása és a globális cél figyelembevétele érdekében elengedhetetlen magát a nyelvet is tanítani bizonyos szinten, így a célnak megfelelő alapfokú nyelvkönyvet írni.

Az első nyelvleckék szóanyaga alapján megoldható feladatok közül az elsőben egy finn és egy a finn nyelven értelmetlen szó áll párban egymással. Csak egyfajta megoldás lehetséges, a helyes kiejtés elsajátításának gyakorlására:

1. Az egyik szó helyes, a másik hibás. Válaszd ki a helyes szóalakot! *Toinen sana on hyvä, toinen on väärä. Kumpi on hyvä?*

nimi - nimmi; minä - minnä; Anna - Ana; iso - isso; olen - ollen; talo - taalo; hyvä - hyyvä; suuri - suri; kyllä - kyllää; asun - aasun; kyllää; asun (lakom) - aasun;

A feladatsor megoldása

nimi (név) - nimmi; minä (én) - minnä; Anna (női név) - Ana; iso (nagy) - isso; olen (vagyok) - ollen; talo (ház) - taalo; hyvä (jó) - hyyvä; suuri (nagy) - suri; kyllä (igen) -

A második feladatban a helytelenül használt szó is értelmes önmagában, a mondatba azonban szemantikailag nem illik bele.

2. Melyik az a helytelen szó a mondatban, amely kijavításával értelmes mondat áll előttünk? – *Mikä sana on väärin käytetty lauseessa? Korjaa se saadaaksemme hyvä lause!*

Anna asu Helsingissä.
Minä olen Pannu.
Matka on mitkä.
Kissa on punainen.
Kassi on kiltti.

Minä olen Pannu. (pannu: kanna) Minä olen Panu. (Panu vagyok.)
Matka on mitkä. (mitkä - mik) Matka oli pitkä. (Az út hosszú volt.)
Kissa on punainen. (kissa - macska) Talo on punainen. (A ház piros.)

Anna asu Helsingissä. *(asu: ruházat) Anna asun Helsingissä. (Anna Helsinkiben lakik.)*

Kassi on kiltti. (kassi - zacskó) Koira on kiltti. (A kutya aranyos.)

Mind a betűcsere, a hangbetoldások, mind pedig a hangzóhosszúság gyakoroltatására alkalmas a hármas feladat; a szópárok mindkét tagja értelmes, csupán egy vagy egy-két fonológiai jegyben térnek el egymástól:

3. A szópárok tagjai hasonlítanak egymásra. Mi a jelentésük? Foglald őket mondatba! *Sanat muistuttaa toisiaan. Mitä tarkoittavat? Tee niitä lauseet!*

väri - väärin;	*väri (szín) - väärin (rosszul)* *Tämä väri on punainen. (Ez a szín a piros.)* *Poika tekee asiaa väärin. (A fiú rosszul csinálja a dolgot.);*
paras - parrakas;	*paras (legjobb) - parrakas (szakállas)* *Paras on jäätelö. (Legjobb a fagyi.) Setä on parrakas. (A bácsi szakállas.);*
kuka - kukka;	*kuka (ki?) - kukka (virág)* *Kuka istuu täällä? (Ki ül itt?) Kukka on pöydällä. (A virág az asztalon van.);*
iso - isä;	*iso (nagy) - isä (apa)* *Iso talo löytyy helposti. (A nagy házat könnyű megtalálni.) Isä menee työhön. (Apa munkába megy.);*
kuppi - kauppa;	*kuppi (csésze) - kauppa (bolt)* *Kuppi rikoutuu. (A csésze eltörik.) Kauppa on kaupunkikeskustassa. (A bolt a városközpontban van.);*
vaari - saari;	*vaari (nagypapa) - saari (sziget)* *Vaari asuu kylässä. (Nagypapa falun lakik.) Saari on kaunis. (A sziget szép.);*
suola - suora;	*suola (só) - suora (egyenes)* *Kotona ei ole suolaa. (Otthon nincs só.) Tie on suora. (Az út egyenes.);*
tili - tila;	*tili (számla) - tila (hely)* *Mies saa kaupassa tilin. (A férfi megkapta a boltban a számlát.) Junassa ei ole riittää tilaa. (A vonatban nincs elég hely.);*
kylä - kyllä	*kylä (falu) - kyllä (igen)* *Kylä on kaukana. (A falu messze van.) Kyllä, olen unkarilainen. (Igen, magyar vagyok.);*

A négyes feladat nyelvtanilag a legnehezebb, hiszen megoldásához nem elég a tőszavak jelentését ismerni, hanem el kell sajátítani a ragozás alapvető eseteit (nominatiivi, partitiivi, genitiivi):

4. Hasonlítsd össze az alábbi szópárok tagjait: mi a különbség hangzásban és jelentésben? *Katso nämä sanaparit: mikä on ero ääntämisessä ja tarkoituksessa?*

harma - harmaa; kissa - kissaa; matka - matkaa; hyvä - hyvää;
postin - postiin; kassin - kassiin; talon - taloon; piipun - piippuun; kupin - kuppiin;

A szósorban a párok első tagjai nominatívuszban, a másodikok partitívuszban állnak.
harma (szürke) - harmaa; kissa (macska) - kissaa; matka (út) - matkaa; hyvä (jó) - hyvää;
A szósorban a párok első tagjai akkuzatívuszban, a másodikok infinitívuszban állnak.
postin (posta) - postiin; kassin (táska) - kassiin; talon (ház) - taloon; piipun (kémény) - piippuun; kupin (csésze) - kuppiin;

2. [viii]*Melléklet specifikus helyesírási hibák bemutatására*

A vizsgált minta negyven 14, illetve 15 éves gimnazista fiú és lány tollbamondása. Az előbb elmondottakkal párhuzamba állíthatóan olyan írások is vannak, amelyekben a helyesírási hibák az átlagosnál feltűnőbbek: egyrészt számuk, másrészt jellegük alapján. Két tanuló munkájában feltűnő, hogy intellektusukkal ellentétben elképesztő helyesírással bírnak. Összeszedve a hibatípusokat azok alátámasztják az elméleti rész állításait.

Azt elemezve, hogy a hangok lejegyzésének gyenge képessége köthető-e valamilyen jellegzetes hangcsoporthoz (pl. a mély és rövid magánhangzók hosszúnak hallása) vagy morfológiailag valamely toldalékhoz (pl. az *-ít* képző következetes rövid *i*-vel való írása), azt a következtetést kell levonnunk: nem. Az viszont igaz, hogy különös nehézséget okoznak például a birtokos személyjelek hangzói és a többes szám jele... A hibák típusai sokfélék, de nem kategorizálhatók; az egyik legfőbb jellemzője ezeknek az írásoknak a következetlenség. Előfordul, hogy az ugyanabban a szövegben kétszer megjelenő szó egyszer helyesen, egyszer pedig teljesen helytelenül van leírva: *„tudomány": „tudományon"; „tudományos"*.

A másik feltűnő jelenség a magánhangzó-hosszúság süketsége. Ezek a gyerekek a leghétköznapibb szavakat is képesek rosszul „hallani" és lejegyezni, mint a *„kútyaszán"* vagy a *„nyárón"*. A hibák javításánál nem vagy csak nagyon nehezen veszik észre az elírást: akkor jönnek rá hibájukra, ha figyelmüket felhívva a szöveghű olvasásra többszöri ismételtetéssel a rosszul leírt szöveget hangoztatjuk, és értelmezésükre illetve értelmetlenségükre hivatkozunk.

A hanglejegyzés tévesztésében a hangok osztályozását illetően tehát a magánhangzó-clírások vannak többségben, ezen belül a vizsgált minta alapján nem lehet igazán további következtetésekre jogot formáló osztályokat felállítani fonetikai megközelítéssel. Az viszont tény, hogy a helyesírási hibák összefüggésben állnak a kiejtéssel: a krónikus tévesztők számára egyáltalán nem egyértelmű az egyes hangok közötti különbség: ez a hiányosság pedig mind a percepcióban mind pedig a produkcióban jelentkezik.

A javító célzatú tréning egyik elsődleges feltételének kell lennie a „hangosításnak", vagyis az írás és a beszéd egyidejű, azonos súlyú gyakoroltatásának adott feladaton belül.

A mellékelt szövegek kiemelt szavaiban helyesírási hibák vannak. Jelöletlenek viszont a tagolási hibák.

1. Kíváncsiság és kételkedés

Az emberiség krónikája a tudományon, a technikai újiitásokon alapszik. A kutató munkát általában siker koronázza, mert hiba korrigálló mechanizmusok működnek benne. Nem vagyunk csalhatatlanok és a tudos sem tévedhetetlen. A tekintély elvvel kudarcót vallunk, ám különössen előnyös a vita szellem. A kutatók szenvedélyessen ragaszkodnak az elképzeléseikhez, de nem utasitják el a jószándékú épitő bírálatót. A tudomány alapeleme a tapasztalat gyűjtés a kisérlet. Az, hogy a Föld lopas és nem gömbölyű egykor nyilvánbaló magától érthetődő volt. Csak győződjünk meg róla sik terepen a saját szemünkkel. Az igazság relytéjes ezért állhatatós munkát kiván a megfelytése. Közben akarva-akaratlan meg kell cáfolnunk mélyen gyökeredző elméleteket. A tudomány magában hordoz egy látszólagos ellentmondást. nyitottnak kell lennie minden ötlet felé, Ugyanakkór nem múlaszthatja el a legszigorúbb ellenőrzést, a kritikus elemzést. Az elképzelések többsége ugyanis helytelen. A tudományos haladáshoz tehát a kíváncsiság és a kételkedés harmónikús keverékére van szükség. (P. D.)

2. Kíváncsiság és lételkedés

Az emberiség krónikája, a tudományon, a technikai újiitásokon alapszik. A Kútatómunkát álltalápan siker koronázza mert hibakordigáló mechanizmusok működnek benne. Nem vagyunk csalhatatlanok és a tudós se tévedhetetlen. A tekintélyelvvel kudarcot vallúnk ám különössen

előnyös a vitaszellem. A kutatók szenvedélyesen ragaszkodnak a elképzeléseikhez, de nem útasítják el jószándéku építőbirálatot. A tudomány alapeleme a tapasztalasztalatgyűjtés a kisérlet. az, hogy a föld lapos és nem nem gömbölyű egykor nyilvánvaló, magától érthetődő volt. C'sak győződjünk meg róla sik terepen a saját szemünkel. Az igazság rejtélyes ezért álhatatos munkát kiván a megfejtése. Közben akarva-akaratlan meg kell cáfolnünk mélyen gyökeredző elméleteket. A tudomány magány magában hordoz egy látszólagos ellentmondást. Nyitottnak kell lennie minden ötlet felé, ugyanakkor nem mulaszthatja el a legszigorúbb ellenőrzést a kritikus ellemzést. Az elképzelések többsége helytelen. A tüdómányos munkához tehát a kiváncsiság és a kételkedés harmónikus keverékére van szükség. (F. A.)

GALGÓCZI LÁSZLÓ
Szegedi Tudományegyetem

Anyanyelvi nevelés egy természetes rendszerben

Tudakozzátok az irásokat!

Karácsony Sándor pedagógiájának, egész tudományos rendszerének alappillére a másik ember problematikája. Szerinte az egyén akkor tekinthető felnőttnek, mikor legelőször tudatára ébred a valóságnak, hogy a másik ember is autonóm lény, s igazodik ehhez a tényhez. Mit jelent a másik ember autonómiája a nevelésben? Mi is a nevelés e felfogásban? Karácsony Sándor több irányból is meghatározta a nevelés fogalmát. Szerinte a nevelés empirikus megfogalmazásban néhány közlékeny tájékozott felnőtt és nagyobb számú kíváncsi, de tájékozatlan ifjú munka- és életközössége. Filozófiai értelemben pedig nem más, mint létforma, amelyben az áhítatos lelkű, közlékeny, mert telített féltől, a nevelőtől a másik fél, a szerető szívű, kíváncsi növendék elemi erővel igényli mindazt, ami bölcs, szép, igaz, jó és üdvös, azaz szent. Ezt sommázva mondja ki: *Növekedvén nevelünk*. Pedagógiai tevékenysége és vizsgálódásai során alapvetésként fogalmazódott meg benne, hogy nem lehetséges direkt módon érzelmi, értelmi, akarati nevelés, mert az érzelem, az értelem és az akarat egyén autonómiájának szerves velejárója. A társaslélektani alapokra épülő pedagógia mint természetes rendszer jelenik meg írásaiban. Természetes rendszernek nevezi, mert mint mondja:

„Rendszernek a mesterséges rendszereket nevezik és tartják erre mifelénk a tudomány berkeiben szorgoskodók. Ha az ember viszont minden különösebb rendszer nélkül él és mozog tudományosan és elég intenzíven, no meg jó ideje él és mozog, működése nyomán, meg egy kicsit annak következtében is természetes rendszerben mutatkoznak gondolatai" (Ocsúdó magyarság).

E természetes rendszer alapja a társaslélek, olyan egyéni lélek, amely a másik ember felé fordultában létezik, mert az ember társas lény. Mint mondja:

„Jog, művészet, nyelv, társadalom, vallás mind az egyéni lélek funkciói, de csupa olyan funkciója, amely a másik embertől függően, ahhoz viszonyulva, azzal együtt lehetséges" (Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon XIII).

Elutasítva a hagyományos herbarti felfogást kimondja,

„Érzelmi, értelmi, akarati nevelés nincs, nem lehetséges, mert a növendék érzelmi, értelmi és akarati világa autonóm. A nevelés lehetősége csak azokon a pontokon elképzelhető, ahol az egyik ember egymagában éppoly tehetetlen, mint a másik ember" (A magyarok kincse 203).

Így a nevelhetőség egyetlen lehetősége – Karácsony Sándor szerint – a társas lelki funkció, mert bár az egyéniség autonóm, de vannak olyan megnyilvánulási formái, amelyek csak egy másik, szintén autonóm egyéniséggel kölcsönösen egymásra nézve nyilvánulhatnak meg, s nevelői ráhatás csak itt lehetséges, sőt szükséges. Mint mondja:

„Sem az életérzés, sem az érzelem, sem az értelem sem az akarat nem nevelhető tehát, de igenis lehetséges a jogi, művészi, nyelvi társadalmi és vallásos nevelés" (Magyar nyelvtan ... XIII).

Jog, *művészet*, *tudomány*, *vallás* az érett ember társaslelki kategóriái, s csak az a felnőtt, akiben ezek kifejlődtek. E kategóriák lépcsőzetesen fejlődnek a gyermekkortól az érett korig a társaslelki viszonyulások eredményeként, s csakis azáltal, ha a *„gyermeknek szabad növekednie"*, azaz nevelésünk demokratikus, vagyis a gyermek a nevelésben egyenjogú fél velünk; nem tökéletlen felnőtt, hanem tökéletes gyermek, serdülő, ifjú. A fejlődéslélektani kategóriák és társaslelki viszonyulások egysége a *Magyar nevelés* című tanulmányában szemlélhető:

Társaslelki kategóriák				
A gyermeké	**A növő gyermeké**	**A pubertálóé**	**Az adolescensé**	**Az érett emberé**
játék	verseny	totem, tabu	harc	jog
spontán öröm	munka(kedv)	remek	liturgia (kultusz)	művészet
utánzás	gyűjtemény	fogadalom (szabály)	dogma	tudomány
ad hoc társaság	csapat	szerzet (rendszeretet)	rítus	társadalom
mese	mítosz	eskü, átok	kétely (kritika)	vallás

Láttuk az előzőekben, hogy Karácsony Sándor felfogásában a nevelés csak társas viszonyulásban lehetséges, azaz jogi, vagyis *társaséletbeli*, művészi, vagyis *társasérzelmi*, tudományos, vagyis *társasértelmi*, társadalmi, vagyis *társasakarati* és vallásos nevelés valósul meg.

E nevelés társaslélektani előfeltételei: a jogi nevelésé a *függetlenség*, a művészié az *őszinteség*. a nyelvié a *világosság*, a társadalmié a *szabadság*, a vallásosé a *küldetésszerűség*.

A nevelhetőség egyetlen lehetősége a társas lelki funkció – mondja Karácsony Sándor, s fejtegetését a kérdésről így összegzi.

„A nevelés lehetséges, de csak a társas lélek funkciói útján. Ha az értelemre is akarok hatni nevelőleg, akkor a nevelésnek nyelvinek is kell lennie, mert a társas lélek értelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája, és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, csak funkcionális, a nevelő és növendék beszélése formájában. Az élő nyelv, miközben él, hat, ha a beszélő két ember munkaközösségében az erő nem egyforma megosztású, természetszerűleg hat nevelően az erősebb felől a gyöngébb felé. Az értelem minden egyéb vonatkozásban egyéni lelki adottság, tehát autonóm, ennélfogva nevelhetetlen A kultúra átadása az utókornak szintén csak a nyelvben lehetséges, az új kultúra a nyelv közegén galvanizálódik át a régi generáció pólusától az új generáció pólusáig." (Magyar nyelvtan XVI). S ebből érthető, hogy az ö. felfogásában a nyelv a kultúra formális eleme, mint mondja „társas lelki értelemben, pedagógiailag az egész didakszis" (I. m. XIX).

S tovább gondolhatjuk a kérdéskört Karácsony Sándorral, miközben szavait olvassuk/halljuk:

„Nyelvi nevelést csak nyelv adhat. Ez a nyelv ott él, ott lüktet, ott hat a valóságban. Abban a valóságban, hogy beszélünk, emberek, most is beszélünk, én és te, ketten emberek, az egyik ember és a másik ember. Hol én vagyok a beszélő, hol te. De adva van a nyelvtudomány tényeiben is. nyelvtudományi megszorítás, hogy miközben a valóságos nyelvet tudatosítom, nem mondhatok róla mást, mint amit a nyelvtudomány. Csak másképp mondhatom." (I. m. XXIV).

Mert mi is a lényegé az iskolában (=a nevelés klasszikus tere) folyó anyanyelvi nevelésnek? Feleljen ismét Karácsony Sándor!

„Egymás kedvéért járunk iskolába. Minden órán minden tantárgy arra szeretne ráeszméltetni bennünket, hogy nem egymagunk élünk a világon. Másik ember is van. ha boldogulni akarunk, meg kell tanulnunk a másik emberrel közösségben élni. A közösségi életben minden egyes ember csak a másik emberrel csinálhat mindent ... Az iskolában minden órán azt a titkot tanuljuk ellesni, 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 egyik ember beszél, a másik ember pedig hallgatja, azaz: mi az emberi beszéd titka." (I. m. 3).

Karácsony Sándor rendszerében a nyelv jelrendszer, azt jelzi, hogy az egyik ember a másikkal kulturális csereviszonyban él. Így és ennyiben jelrendszer, s ez a beszéd pillanatában már élet, a nyelv élete, Ebből következik, hogy arra a kérdésre, hogy mi a tanítás anyaga, így felel Karácsony Sándor: *az egész élet*. S még valamit hozzátennék ehhez: Karácsony Sándor szerint az iskolában azt kell tanítani, ami érdekli a diákokat, és úgy kell tanítani, hogy megértsék. S mi érdekli a diákot? A magyar demokrácia c. művében kifejtettek szerint

„Minden embert az az egy valami érdekli, hogy vagyunk. Élünk és meghalunk ... A létezés problémája érdekel bennünket és semmi más egyéb nem. Engem is érdekel, téged is érdekel, a diákot is. ... mi végre lesz, mi értelme van ... Az iskolának többek közt az is a szörnyűséges nagy nyavalyája, hogy mozaikdarabocskákból akarja ezt az egységes, egyetlen képet összerakosgatni ... A sok részlet összedűl-összeborul, sohasem áll össze egyetlen egésszé." (53-54).

Azt mondja Karácsony Sándor, hogy

„A nyelv élete abban áll, hogy a társas lélekben lévő kultúrára, a képzeletbeli képre erők hatnak, az erőhatást ellenerők támadják. valamelyik erő éppen győz, a többi erők mind azt akarják, hogy ez a győzelem ne legyen végleges. Ezen mozdul tovább a beszéd."

Szerinte az első erő magának az egyetlen képnek a tartalma, a másik erő a beszéd természetéből árad, a harmadik erő az én, a beszélő, a negyedik erő pedig a te, a hallgató. Ebből következik:

„A kép tartalma, a világ és élet adja a nyelvnek az alanyformát és az állítmányformát. A beszéd maga adja a mondatformát és a viszonyítást. Én szolgáltatom a mellérendelést és az alárendelést. Te szorgalmazod a kifejezésformát és az összevonást".

Azaz a nyelv élete egységes és a nyelvre ható erők mindig a nyelv egészére hatnak. Mi is hát a tananyag? A nyelv ilyen értelemben felfogott élete. S innen igazak szavai:

„Csak az a volt diák ütheti meg a szofokrácia mértékét, aki gyermekkorában játékosan tette magáévá anyanyelvünk technikáját, növő gyermek létére félelmetes arányú gyűjteményt halmozott össze annak kincseiből, serdülő éveiben rendszerbe foglalta kincseskamrája értékeit, mint ifjú pedig megharcolta vele nagy harcát, hogy saját egyéni nyelve szülessen" (A magyarok kincse 162).

A nevelés társaslélektani alapja Karácsony Sándor szerint ötirányú:

I. A nyelvi nevelés és a társaslélek értelmi működése.
II. Művészi nevelés és a társaslélek érzelmi működése.
III. A társadalmi nevelés és a társaslélek akarati működése.
IV. Jogi nevelés és a társaslélek életérzésének működése.
V. Vallásos nevelés és a társaslélek transzcendens erőinek működése.

S ebben a rendszerben a nyelvi nevelés irányai:

1. A jelrendszer és mondat. (Nyelvtan.)
2. A jelképrendszer és a mű. (Retorika)
3. A jelképrendszer és a mondat. (Stilisztika.)
4. A jelképrendszer és a mű.(Poétika.)
5. A jelképrendszer és az irodalom. (Irodalomtörténet.)
6. A jelképrendszer és az oeuvre. (Irodalomtudomány).

Karácsony Sándor egyik alapműve a *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon* c. munka. Bevezetőjében arra kéri olvasóját, ne úgy tekintsék a művet, ne úgy olvassák, mintha nyelvtani vezérkönyv volna, ne is úgy, mint módszertant, mert a mű pedagógia, s – ezt már én teszem hozzá – a nyelvi nevelés pedagógiája. A központi kérdése: milyennek kell lennie a nyelvi nevelésnek? Ennek végiggondolása adja a mű anyagát. A nyelvi nevelés lehetőségeire hívja fel a figyelmet mindössze ennek a problémának végiggondolása. A gondolatmenetet jól szemlélteti a szerkezet:

A KÖZÖSSÉG ÉLETE.
A közösségi élet fogalma.
A közösségi élet tényei.
A közösségi élet formái.

A NYELV ÉLETE.
A nyelv mint lelki jelenség
„Én" és a nyelv. (Az első személy jegyei a nyelvben.) Mondattan első fele: A mondatbeli viszonyítás tana.
A kép.
A film.
A képzeletbeli kép vagy mondat.
A mondat fogalma

A mondat fajai.
A mondat szerkezete.
„Mi" és a nyelv. (A közösségi élet jegyei a nyelvben.) Mondattan 2. fele: A beszédbeli viszonyítás tana.
Én" és „te", a beszédbeli személyek és a nyelv. A beszédbeli viszony fogalma.
A beszéd ténye és a nyelv.
A beszéd indítékai, célja és a nyelv.
A beszéd előzményei, következményei és a nyelv.
„Te" és a nyelv. (A második személy jegyei a nyelvben.) Szó-, alak-, és jelentéstan: kifejezés- és fogalombeli viszonyítás tana.
A kifejezés és a szó
A fogalom és a szó.
A mondat és a szó.

A NYELV MINT TESTI JELENSÉG
A hang fogalma.
A hang szerepe a nyelvben.

Mint látható, s mint egyik méltatója írja:

„Nyelvtanában szakít a nyelvtankönyvek hagyományos sorrendjével: nem a hangtanból kiindulva jut el a szóhoz, mondathoz, beszédhez, hanem fordítva: a közösség életének, a beszéd funkciójának vizsgálatából indul ki, úgy jut el a beszéd elemeihez: a mondatokhoz, szavakhoz, majd hangokhoz, vagyis nem a részektől jut el az egészhez, hanem az egésztől a részekhez. Ez a globális szemlélet általában jellemző Karácsony egész didaktikájára" (Péterfia 1998: 36).

Vagyis mint Kontra György vallja:

„nem a logika, hanem a pszichológia felől közelítette meg a nyelvet" (1995: 39).

Irodalom

Karácsony Sándor (1936): *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*. Exodus
Karácsony Sándor (1944): *A magyarok kincse*. Exodus
Karácsony Sándor (1945): *A magyar demokrácia*. Exodus
Karácsony Sándor (1995): *Magyar nevelés*. Kolozsvár
Kontra György (1995): *Karácsony Sándor*. OPKM
Péterfia Gáborné (1998): *Karácsony Sándor pedagógiai és katekétikai elvei*. Kolozsvár

SÁRDI EDIT
Pécsi Tudományegyetem

A tanulás tanítása és tanulása az anyanyelv-tanítási programokban

(A szövegértést és a szövegreprodukálást segítő olvasói szokások és képességek taneszköz-függvényű tanulásirányítási és metodológiai problémái)

A legfontosabb kérdéseket ritkán és óvatosan tesszük fel a tudomány világában. Talán, mert túlságosan is mindennapinak látszanak, vagy mert evidenciaszerűnek tűnnek a válaszok. Holott a kérdésfeltevések ritkán feleslegesek, a válaszok pedig csak néha megnyugtatóak. Ilyesféle kérdés többek között: **Tanít-e tanulni az iskola** (avagy csak tanít)? S ha igen, kezdettől teszi-e ezt? Tud-e tanulni a kisiskolás? Tevékenységünk révén szert tesz-e eme képességre? Szellemi tulajdona lesz-e a tanulni tudás stratégiája és eszköztára? Mindezek híján esélyt veszít. Előbb iskolai pályafutása során, aztán majd később az életlehetőségeit is rontja.

Írásom a **tanulni tudás**, a tanulás tanulása kérdéskörben vizsgálódik. Szűkebb területem az olvasástanítás. Pontosabban: a néma olvasás útján való ismeretszerzés, a tanulási technikák alkalmazása a szövegmegértés és a szövegreprodukálás során.

Keresem a hazai tantervekben és az anyanyelv-tanítási programokban a tanításának a lehetőségeit. A tanári és a tanulói taneszközök átnézésével azt szeretném megtudni, hogy a pedagógiai folyamatban (az iskolai praxis során) melyik fázisban, az ismeretelsajátítás melyik szintjén sérülhet meg a néma olvasással történő tanulástechnikák elsajátítása. Az elemzéssel elsősorban a pedagógiai műhibák okait kutatom.

1. Olvasás a közoktatásban

Nálunk az olvasás folyamatával először a pedagógiai szakmódszertan kezdett foglalkozni. Feladatának a kezdő olvasók tanítását tekintette abból a célból, hogy a dekódolást az olvasás tanulása során a kisiskolás minél pontosabban és gyorsabban elsajátíthassa (A. Jászó 1990). Az olvasás tanítása körüli viták is módszertani jellegűek voltak. Arról szóltak, hogy miként lehet a kisgyermekeket a hatékony szófelismerésre megtanítani és lehetőleg minél rövidebb idő alatt.

A szakmai diskurzusra lehetőséget a 70-es évek liberalizálódásra hajló oktatáspolitikája adott. Ekkor publikálódhattak a központi, egytankönyvű tanterv mellett kinövő alulról indult innovatív kezdeményezésű olvasástanítási módszerek kutatási beszámolói. Ugyanekkor vált először publikussá az IEA nemzetközi olvasásvizsgálata kapcsán közoktatásunk olvasástanításának az eredménytelensége is (Báthory 1979).

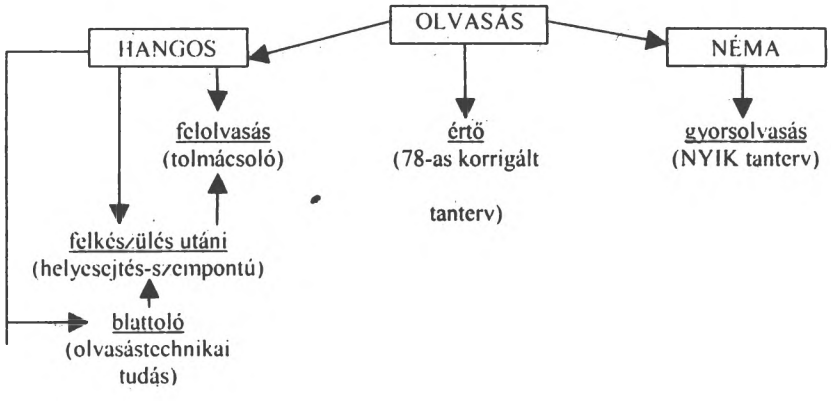
Közel tíz évvel később a magyarországi *Monitor 1986*-os olvasásvizsgálata jelentős előrelépést jelentett abban a tekintetben, hogy az olvasást ne csak készségként vagy kultúrtechnikaként értelmezzék az olvasástanítással foglalkozó szakemberek, hanem *képességként* kezeljék azt, és bekerülhessen az olvasásfejlesztést elősegítő dokumentumokba (Demeter 1989). A vizsgálat feltételezhető hatására az olvasás az iskolázás egész időtartamára és a tanulás egészében nagyobb szerepet kapott.

2. Az olvasás (mint képesség) megjelenése a hazai tantervekben

A 78-as korrigált magyar nyelv és irodalom tantervben jelent meg először (1987-ben lépett érvénybe) az olvasásnak képességként való értelmezése. Ekkor váltak legitimmé, és kerültek be a tanterv korrekciójába az olvasástanítási módszerek is. Az alulról indult innovatív kezdeményezésű eljárásokat az olvasás megtanításának **két alapstratégiája** köré lehetett csoportosítani: a **szóképes vagy globális**, illetve a **kódorientált vagy szintetikus** alapstratégia köré. Ezekkel a módszerekkel az olvasástanítás kezdeti szakaszát dolgozták ki a kutatók. A fejlesztések jellemzően 1. osztályra szóltak. A részleges és a teljes betűkészlet ismeretén alapuló automatizálandó olvasás kis lépésekben történő kimunkálását jelentették. Ez a típusú tudás az olvasásnak a technikai része. Betűtévesztés, betűcsere, betűkihagyás és újra kezdés nélküli olvasni tudás néma és hangos olvasási helyzetben.

3. Az olvasás kommunikációs szempontú megközelítése

Az alábbi ábra szemlélteti az olvasás kommunikációs szempontú felosztását, összetettségét és egymásba épülését a 78-as korrigált tanterv és a neveléstörténetünkben az első alternatív tantervi lehetőséget jelentő Nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési program (NYIK program) tantervének az összevetésében. A felosztás az olvasás fejlesztésének az általános iskolai vonatkozását mutatja.



1. ábra Az olvasás kommunikációs szempontú felosztása
(78-as korrigált tanterv, NYIK tanterv összevetésében)

Az ábráról leolvasható, hogy kétféle minősége az olvasásnak a hangos olvasás és a néma olvasás. Nem épülnek egymásba, nem feltételi képességei egymásnak, nem „moshatók" össze. Két külön tevékenységkategória. Mind a néma, mind a hangos olvasás több tevékenységfajtából áll. A hangos olvasásnak a legfejlettebb és egyben a legösszetettebb fajtája a felolvasás. Ennek a felolvasásnak feltételeként (kifejlesztett képességeként) szolgál a másik két hangos olvasási minőség: a helyesejtés-szempontú és a „blattoló" (azaz a felkészülés nélküli olvasástechnikai tudást mutató) olvasás.

Mindhárom fajtáját a hangos olvasásnak, mivel tevékenységek (tevékenységcsoportok), tovább bonthatók műveletekre. Nézzük, milyen jellemzők alapján.

3.1. A hangos olvasás technikája – blattoló olvasás

Betűcsere, betűtévesztés, újrakezdés nélküli, folyamatos hangos olvasást jelent. Az olvasó célja a pontos és folyamatos olvasásra törekvés. Nagy hagyománya van az iskolai oktatásban. A Kerettanterv megjelenése előtt a hangos olvasás fejlesztése alatt kizárólag a hangos olvasás technikájának a fejlesztését értették a központi tantervben.

3.2. Helyesejtés-szempontú hangos olvasás – felkészülés utáni hangos olvasás

A helyes kiejtésnek (kiejtési normáknak) kell elsődlegesen érvényesülnie a hangos olvasás alkalmával. (Például az időtartamnak, a hangsúlynak, a hanglejtésnek, a szünetnek stb. az olvasás közben.) Az olvasó azzal a céllal olvas, hogy „akusztikailag jól hasson" a szöveg, azaz ne legyen értelemzavaró. Az olvasástechnika fejlesztése mellett külön kialakítandó képesség. Feltételez egy fejlettebb (folyamatos) olvasástechnikai tudást. Legkorábban második osztályban lehet csak elindítani. A fejlesztéséhez helyesejtési normákat betartani segítő „technikai fogások" átadására, illetve erre a célra kifejlesztett taneszközre van szükség. Például a hangsúlyokra és az időtartamok betartására figyelmeztető jelekkel ellátott szövegek mintakövetéssel történő olvasását segítő taneszközre (Csizmazia 1979).

3.3. Felolvasás – tolmácsoló, interpretáló olvasás

A felolvasás a legfejlettebb fajtája a közoktatásban tanított hangos olvasásnak. Tolmácsoló, a szöveg gondolatait közvetíteni tudó, hallgatóságot is tételező olvasás. Előzetesen fel kell rá készülni, és elemezni szükséges a szöveget a felolvasás szempontjából. (Például a fontosabb gondolatok olvasásakor élni kell a kiemelés eszközeivel: a hangsúllyal, a hangfekvéssel, a tempóváltással, esetleg a szünettartással.) Mindkét tanterv felveszi a felolvasást mint olvasásfajtát, de csak harmadik osztálytól indítják el, miután kellően biztosított a tanulók képességében a folyamatos olvasástechnikai tudás, és várhatóan kifejlesztett már a beszédmozgásuk és a beszédhallásuk.

3.4. Néma olvasás

A néma olvasás is két részre van osztva az ábrán. Az értő olvasásra (a 78-as korrigált tanterv szerinti megnevezésben) és a NYIK-tantervben található gyorsolvasásra. Látható, hogy nincs közöttük kapcsolat. Nem épül egymásra a két olvasásfajta. Természetesen mindkettő néma értő olvasás. Céljuk az író (azaz az 1. személy) által megszerkesztett szöveg üzenetének a megfejtése, és egyben technika a benne levő információk feldolgozni tudására. A NYIK-tantervben szereplő gyorsolvasás csak részben mutat azonosságot a mai iskolai gyakorlatban levő néma értő olvasással.

3.5. Gyorsolvasás (a NYIK programban)

- **Módszeregyüttes** a néma olvasás elsajátításához. Tanulási technika, eszköztudás a „tanulni tudáshoz", a gyors információszerzéshez. Elsősorban az ismeretterjesztő leíró szövegek, valamint a közlő műfajú publicisztikai szövegek olvasása közben alkalmazható technika.
- **Szokásegyüttes**. Több tevékenységből áll. A tevékenységek többségében feladatkiválasztóak. Például adatkeresés, témamegállapítás vagy lényegkiemelés stb.

Egyik csoportjuk a megfigyelésen alapuló *rövid memóriát* és az *adottsághoz kötött alapképességeket* fejleszti. (Ilyen tevékenységek a látószögnövelés, a jelkeresés, a hibakeresés stb.)

A másik tevékenységcsoportban leíró és publicisztikai szövegek segítségével olvasói szokások és képességek kerülnek fejlesztésre 2-3. osztálytól *A néma olvasás tanítása* címen. A néma olvasást (a tanulni tanulást) elősegítő tevékenységek közül néhány: a szövegáttekintés, a témamegállapítás, cím, ábra, ábraaláírás alapján, adatkeresés, lényegkiemelés stb.

4. A néma olvasás (az értő és a gyorsolvasás) *közös jellemzői*

Nem kizárólag olvasástechnikai tudást jelent, de szükséges a pontos olvasás a szöveg szintjén. Nem is gyors tempójú olvasás. Szövegfeldolgozás alkalmával tanulástechnika elsajátítása történik néma olvasással. Amely technikát fél-reproduktív szövegalkotásban vizsgahelyzetben vagy feleléskor használhat fel a tanuló.

5. Nemzeti Alaptanterv (NAT) *a tanulásról*

A NAT kiemelten kezeli a néma olvasással történő tanulástechnikák elsajátítását.

„A tanulás számos összetevője tanítható. Minden nevelő teendője... A tanulás módszereinek elsajátíttatása magában foglalja:

- az egyénre szabott tanulási módszerek kiépítését,
- az értő olvasás fejlesztését,
- az emlékezet erősítését,
- rögzítési módszerek kialakítását,
- az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatását." (NAT 1995: 7.)

6. Feltételezésem

A tanulástechnikák nem tudása mögött nem elsősorban az adottsághoz kötött képességek, hanem a pedagógiai folyamatban elkövetett **műhibák** sorozata állhat.

Valószínűleg nem sikerül elsajátítani a tanulást, az ismeretek bevésését segítő technikai fogások eszköztárát.

Feltehetően **összemosódik** a pedagógiai praxisban a szöveg hordozóját jellemző nyelvi jel (azaz a szöveg tartalmára vonatkozó ismeretek) számonkérése és a szöveget (mint műfajt) feltételként kezelése a tanulási technika gyakorlása során.

Ha nem válik szét, és összemosódik a nyelvhasználat fejlesztésekor (például a néma olvasás tanulása során) a tudás két minősége: az **ismeret** és a **képesség**, tanítási

problémák sorozatát indíthatja el. Az iskolai praxisban a felelés gyakorlása közben (a fél-reproduktiv szövegalkotás minőségében) osztályzásra (minősítésre) kerülhet a szöveg tartalmának a tudása, illetve a nem tudása. Abban az esetben történhet ez a pedagógiai műhiba, ha a tanulónak a szöveg mondását nem jegyzetből vagy nem aláhúzott lényeg alapján (szövegkörnyezettől elkülönítve) kell végeznie. Ekkor ugyanis leíró szöveget csak úgy képes alkotni a tanuló, ha a leíró szöveg létrehozására szánt olvasmány tartalmát emlékezetből, azaz reprodukciós szintű ismeretként tudja. Ahhoz, hogy tisztán kezelhető legyen a nyelvhasználati képesség (például a felelés gyakorlása), az erre a célra felhasznált szövegben levő ismereteket: a tényeket, adatokat, fogalmakat az ismeretelsajátítás legalacsonyabb szintjein kell kezelni. A **ráismerés** vagy a **megnevezés** szintjein (Nagy 2000). A szövegalkotás mint fejlesztendő képesség ily módon gyakorlódik fél-reproduktív szövegalkotási tevékenységben. Ellenkező esetben az anyanyelvi órákon a szövegfeldolgozások elcsúszhatnak ismerettanításba. Sarkítva a példát, a szövegfeldolgozó órák a szövegek témájától függően válhatnak történelem- vagy biológiaórákká.

7. Elemzési eljárás

Az ismeretek és a képességek összemosódása megjelenhet a tanulóknak szánt taneszközökben, a néma olvasásra szánt szövegekben és a hozzájuk kapcsolódó feladatok utasításaiban. A tanulástechnikák közül két tevékenységet (tevékenységcsoportot) választottam az elemzéshez. A **lényegkiemelés, adatkeresés aláhúzással** tevékenységcsoportot, és a **jegyzetkészítést**. Valamint **tanítási algoritmust** kerestem a tanári és a tanulói segédletekben. Erre a célra három anyanyelv-tanítási programot néztem át. Azok közül választottam, amelyek jelentőséggel bírtak a 80-as évek anyanyelvi nevelés reformjában, és rendelkeztek tantervvel is. Ezek: Zsolnai József *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programja* (NYIK), Lovász Gabriella *Intenzív-kombinált olvasás- és anyanyelv-tanítási programja* és Tolnai Gyuláné *Heurisztikus programozású olvasás- és anyanyelv-tanítási programja.*

A kiválasztott korcsoport az általános iskola 3-4. osztálya. Ekkorra elsajátítják az olvasástechnikát eszközszinten.

7.1. Lényegkiemelés, adatkeresés aláhúzással

A jegyzetelni tudást előkészítő tevékenység. A tanulni tudást segítő technika. A tevékenység jelenti a szövegben levő lényeges kijelentések, tételmondatok, kulcsszavak, adatok megtalálását és aláhúzással az elkülönítését a szöveg grammatikai megszerkesztettségétől.

7.2. Jegyzetkészítés

A szövegreprodukálást (a felelni tudást) segítő szövegtömörítő tevékenység. A leíró és a publicisztikai szövegekről készített fél-reproduktív írás. Tartalmazza a bekezdések tételmondatát, a szöveg fontosabb adatait, kulcsszavait. Tükrözi a szöveg téma szerinti elrendezését. A jegyzetkészítés feltételezi a tanuló részéről az eszközszintű írásképességet, ezért a tevékenységet csak 3. osztálytól érdemes elindítani.

7.3. Tanítási algoritmus a néma olvasás fejlesztéséhez

1. A szöveg áttekintése és témájának megállapítása cím, ábrák, ábraaláírások alapján
2. A szöveg várható információira vonatkozó kérdések megfogalmazása szövegáttekintés alapján
3. A szöveg néma olvasása (**I. átolvasás**)
4. A szöveg lényegének a kiemelése aláhúzással / jegyzetkészítéssel (**II. átolvasás**)
- Bekezdések tételmondatának kiemelése aláhúzással / jegyzeteléssel
- Kulcsszavak, adatok aláhúzása / kijegyzetelése
- Szómagyarázat (lábjegyzet, lexikonra utalással)
5. Szövegreprodukálásra készülés aláhúzással / jegyzettel kiemelt szövegszakaszok alapján (**III. átolvasás**)
6. Szövegreprodukálás aláhúzott / kijegyzetelt lényeg segítségével

8. A néma olvasás tevékenységeinek taneszköz-függvényű összevetése

Önálló szerkesztésű tankönyvet a néma olvasás fejlesztéséhez a NYIK programban találtam. *Múltunkról, jelenünkről* (3. osztály) közel 55, *Múltunk, jelenünk, jövőnk* (4. osztály) mintegy 100 leíró és publicisztikai szövegével. (Mindhárom program olvasókönyvében találtam olyan szövegeket, amelyek fejezetenként is, és több fejezet összevonásával is feldolgozható.)

A másik két program témakörönként tartalmaz leíró és publicisztikai szövegeket. A Lovász program az *Idővándor* (3. o.) két kötetében megközelítően 45-öt, a *Napjaink üzenete* és az *Örökségőrző* (4. o.) 25 szövege alkalmas a néma olvasás fejlesztésére.

A Tolnai program 3. osztályos *Olvasókönyvéből* 31 szöveg, a 4. osztályos *Olvasókönyvből* 27 szöveg használható fel, mint műfaj, a néma olvasás fejlesztéséhez.

összehasonl. szempont	Zsolnai (NYIK) program					Lovász program							Tolnai program					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
szövegműfajok (leíró,publ.)	+	+				+	+	+		+	+			+	+		+		+		+ ö
lényegkiem. aláhúzással	+	+ b				+	+	+		+ b	+			+	+		+		+ ö		+ ö
lényegkiem. jegyzeteléssel	+	+ b				+	+	+		+ b	+			+	+		+		+ ö		+ ö
félreproduktív szövegalkotás	+					+	+	+		+	+			+	r				+ ö		+ ö
tanulási algorit.	+					+	+	r		r	r			r	r				r		r

1. táblázat Az anyanyelv-tanítási programokban levő néma olvasási tevékenységek

Jelmagyarázat (1. táblázat)

1. = a program *tanterve*

2. = a program *önálló szerkesztésű tankönyve* a néma olvasás fejlesztésére

3. = a program *tankönyvének a fejezete* (nem önálló szerkesztésű) a néma olvasás fejlesztésére

4. = a tankönyv (vagy fejezetének) jellege: *munkáltató*

5. = a tankönyv tartozéka: *feladatlap*
6. = *feladatgyűjtemény* tanári kézikönyvként
7. = *útmutató* tanári kézikönyvként
+ = *lefedett a tevékenység* taneszközzel vagy tanári segédlettel
ő = többségében *össze van mosva* a tevékenységben levő *ismeret* és a *képesség*
r = *részben* van *lefedve a tevékenység* taneszközzel vagy tanári segédlettel

Mindhárom program rendelkezik tantervvel, útmutatóval (1. táblázat). Mindegyikük lefedi az elemzésre választott tevékenységeket feladatokkal. Közülük a Lovász-program munkáltató tankönyvvel dolgoztat. A NYIK program feladatmintát ad a gyakorláshoz. Tolnainé programjában a szövegekhez tartozó feladatok a *Feladatlapok*ban találhatók. A feladatlapos szerkesztés valamint az utasítások zöme a szövegek tartalmára vonatkozó kérdéseket fogalmaz meg. Kikérdezi az olvasmánytartalmakat. Összemossa a tevékenységben lévő ismeretet és a képességet.

Tanulástechnika kialakítását elősegítő algoritmust (feladatosított formában és tanítási útmutatóban) teljesen kidolgozva csak a NYIK programban találtam.

A tankönyvek mikroszintű sajátosságait nem elemeztem (vö. Horváth 1996): a képek és a szövegek arányát, az olvashatóságot, a betűk nagyságát; a szövegek építkezését sem a szóhasználat és a szimbólumok vonatkozásában. Ezen szempontok egy másik dolgozat témáját adhatják majd. Valószínűleg újabb változóként befolyásolják a néma olvasás minőségét.

A taneszközök áttekintésével egyértelmű következtetés nem vonható le. A kimutatás tanítási problémákat vet fel a néma olvasás fejlesztése szempontjából. További empirikus vizsgálatok sorát indíthatja el.

Irodalom

A. Jászó Anna (szerk.)(1990): *A magyar olvasástanítás története.* Tankönyvkiadó, Budapest

Báthory Zoltán (1979): Az IEA vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (1975–76). Budapest. pp. 48-152.

Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia.* MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged

Csizmazia Sándor (1979): *Hangosított transzparenssorozat a helyesejtési normákhoz igazodó vers- és prózamondás tanulásához.* NYIK taneszköz. OOK, Veszprém

Demeter Katalin (1989): Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. *Pedagógiai Szemle,* 1989/12.

Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle,* 1996/10: 29-36.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris, Budapest

Zsolnai József (1986): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban.* Tankönyvkiadó, Budapest

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. (korrigált) kiadás. Magyar nyelv és irodalom, 1-4. osztály. OPI: Budapest. pp. 11-88. (1987)

Nemzeti Alaptanterv. „Anyanyelv és irodalom". Korona Kiadó, Budapest, 1995.

VÁRY ÁGNES – SÁRI JÁNOSNÉ
Budapest

Nyelv és integráció
(Hallássérült tanulóink anyanyelvi felkészítése a középiskolai integráció előtt)

1. Az integrációra való felkészítés fontossága pszicholingvisztikai, nyelvpedagógiai megközelítésben

Az **integratív pedagógia** nagy kihívást jelent mind a többségi, mind a speciális pedagógia számára. Változtatásokat igényel nemcsak a szervezés területén, hanem a szakdidaktikai, metodikai repertoár bővítésében is. Speciális oktatási programokra van szükség és olyan differenciált módszerek alkalmazására, amelyek hatékony (re)habilitációs célzatúak, optimálisan támogatják integrációs törekvéseinket.

Intézményünk, a budapesti Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Diákotthon, Gyermekotthon és Módszertani Központ olyan országosan egyedülálló, integrált intézmény, ahol nagyothalló (enyhe-közepes fokban hallássérült) gyermekek oktatása-nevelése folyik.

Azok a tények, hogy a hallássérülés mellett egyre több esetben jelennek meg olyan súlyos nyelvi diszfunkciók, amelyek hátterében centrális sérülések, különböző részképesség kiesések, integrációs zavarok, társuló fogyatékosságok állnak, még inkább hangsúlyossá teszik a **szemléletbeli újítások** szükségességét. A hallássérülés okozta kommunikációs elmaradást, zavart fokozza a növekvő számban megjelenő öko-szociálisan hátrányos családban való nevelkedés.

Ahhoz, hogy hallássérült tanulóinkat felkészítsük a tanulmányi, szociális és emocionális integrációra, elsődleges feladatnak tekintjük a **verbális kommunikáció speciális fejlesztését.**

Napjaink modern nyelvtudománya nélkülözhetetlen bázisává vált a hallássérültek és a súlyos beszédtanulási nehézségekkel küzdő gyermekek pedagógiájának. A legújabb pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai tanulmányok, kutatási eredmények útmutatást nyújtanak **integrációt előkészítő nyelvi programunkhoz**. Ezért különös figyelemmel tanulmányozzuk a beszéd megértésével, a beszédprodukció kialakulásával, a beszédfolyamatok szerveződésével foglalkozó vizsgálatokat.

Nehezíti a nyelvi felkészítést az a tény, hogy az anyanyelv elsajátításának van egy igen szenzitív időszaka, s ha a nyelvi fejlődés ezen időszakon belül nem indul meg, akkor annak elsajátítása kérdéses marad.

Az első „biológiai sorompó" mellett, amely 6-7 éves korra tehető, ma már létezőnek tartják, a második „biológiai sorompót" a pubertáskor körül (kb. 13 év), amely nem elsősorban a mentális lexikon fejlődésével, hanem a grammatikai-szintaktikai kompetenciával kapcsolatos.

Ha a gyermeket eddig az életkorig nem érte elég megfelelő **grammatikai környezetbe szerveződött inger**, avagy az ingerfelvétel gátolt, akkor **a komplex nyelvelsajátítás** nagymértékben korlátozódik. Figyelembe véve az egyéni biológiai és szociális különbségeket, a beszédtanulás kezdetének eltérő idejét, hallássérült tanulóink esetében ezt

a korai irányított családi, nevelő speciális anyanyelvi fejlesztéssel igyekszünk **befolyásolni, mérsékelni a „sorompóhatást".** Erőfeszítéseket teszünk annak érdekében, hogy a „pragmatika" az akadályozottság ellenére is kialakuljon. Minden szakmai sérülés-specifikus erőfeszítés ellenére a középiskolai integráció megvalósulása előtt, amely a nagyothalló gyermekek esetében gimnáziumi, szakközépiskolai, illetve szakmunkás képzőbe való beiskolázást jelent, ugyanúgy, mint halló társaiknál, szükség van egy intenzív, dinamikus, felkészítő programra, sőt a távozók számára biztosított nyelvi utógondozásra is.

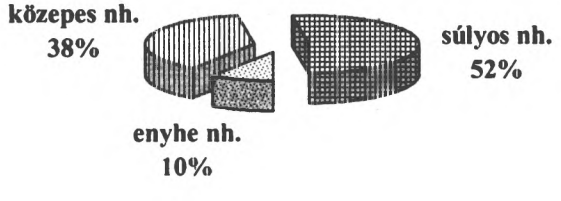
2. A nyelvi állapotot felmérő vizsgálatok eredményei

A program speciális feladatrendszerének összeállításához számos megelőző, **feltáró vizsgálatot** végeztünk, amelyek elsősorban a szemantikai, szintaktikai szint, a fonológiai deficitek és a pragmatikai hiányosságok feltárását célozzák.

A nagyothallók szegregált intézményében az általános iskolai tanulmányait befejező tanulók száma 21, átlagos életkoruk 16 év. Kivétel nélkül továbbtanulnak, iskolaválasztásuknak megfelelően felvételt nyertek az alábbi arányban:



A **hallássérülés súlyossága** szerint a megoszlás a következő:

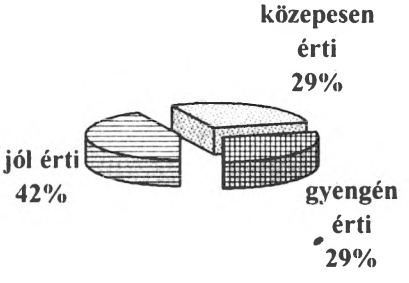


Enyhe fokban nagyothalló két gyermek, akik közül az egyik súlyos diszfázia miatt, a másik az ingerszegény hátráltató családi háttér és súlyos magatartási zavarok miatt került intézményünkbe. Mindkettő többségi iskolából reintegrált. A gyermekek 90 %-a, 19 tanuló közepes illetve súlyos fokban nagyothalló. Ma már azonban sokkal lényegesebb a hallókészülékes mérések eredménye, annak ismerete, hogy a különböző beszédfrekvenciákon hogyan hall a gyermek. A pedoaudiológia és a hallókészülékek fejlesztése terén is észlelhető technikai előrelépés lehetővé teszi, hogy az erősítés minden egyes gyermek sajátosságainak megfelelően optimális legyen. A cél a legjobban programozható, illetve a digitális készülékekkel való ellátás, figyelembe véve az egyéni befolyásoló tényezőket (hallássérülés típusa, fájdalomküszöb, kóroki tényezők, szociális háttér stb.).

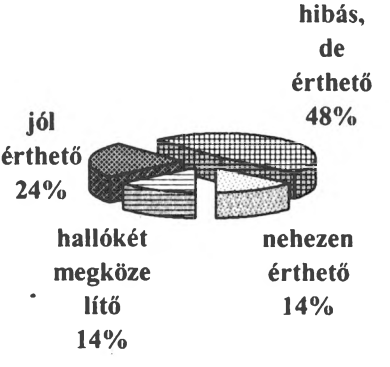
Tény, hogy a hallássérülés súlyossága a beszédmegértés minősítése szempontjából nem meghatározó, sokkal jelentősebb szerepet játszanak az agyi tevékenységek, a beszéd-feldolgozási folyamatok, az asszociációs mezők, a reprezentáció. Jelen esetben olyan tájékozódó vizsgálatok eredményeit mutatjuk be, amelyek az audiológiai vizsgálatok részeként működő szám- és szósor próbákkal történtek.

A beszédmegértés további vizsgálata iskolánkban a komplex nyelvi vizsgálat egyik eleme éppúgy, mint a beszédérthetőség felmérése és minősítése.

Beszédmegértés



Beszédérthetőség

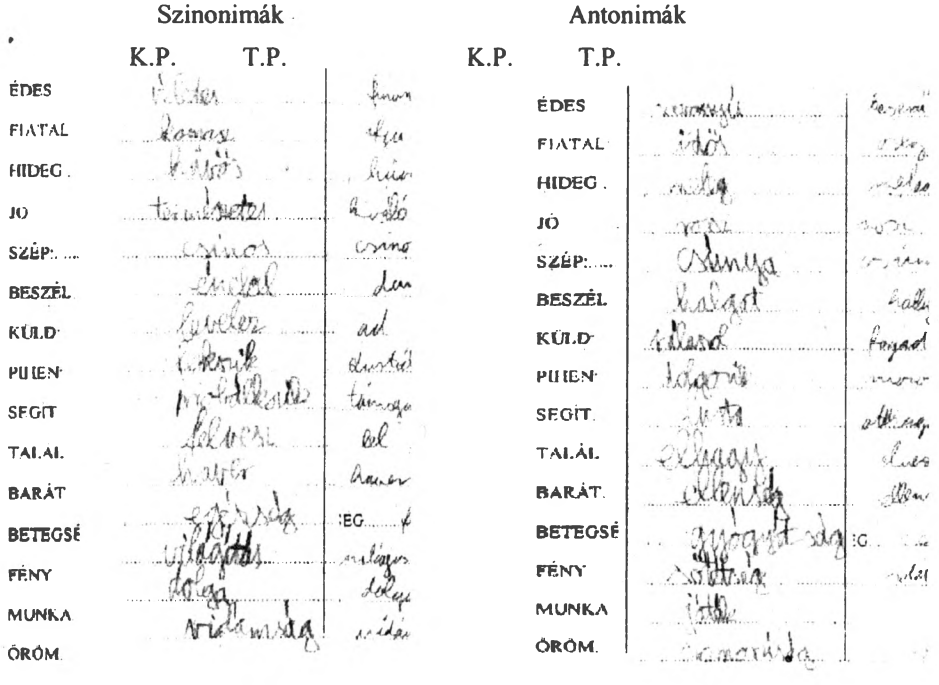


A **fejlesztési diagnosztika** céljából igyekszünk feltárni azokat a zavarokat, amelyek a beszédprodukciót befolyásolják, így a fonológiai deficiteket, a jellegzetes kiejtési zavarokat, a helytelen beszédprozódiát. A hibás kiejtéshez legtöbb esetben helytelen beszédtempó, hibás hangsúlyozás, a hangerő szabályozás kórossága, az intonáció hiányossága társul. A beszédprodukciót rontják a nagyothallók beszédére jellemző szemantikai és szintaktikai hiányosságok, a szegényes, beszűkült szókincs, az értelmezési problémák, a szövegértési nehézségek és az agrammatizmus. Mindezt figyelembe véve értelmezhetjük az ábrát.

A célzottan nyelvi vizsgálatok körében szemantikai és szintaktikai felmérések szerepelnek. A **passzív szókincs vizsgálatát** a Peabody-teszttel végeztük. Az eredmények átlagosan négy-öt év elmaradást mutatnak a halló gyermekekéhez képest. Az absztrakt fogalmak, az árnyalatokat érzékeltető melléknevek és igék ismeretének és használatának hiányosságai mutatkoztak meg a nem felismert, nehézséget okozó szavak összegyűjtése során.

A **szinonimák és antonimák** ismeretének és alkalmazásának megfigyelésére Lőrik József, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Kar Logopédiai és Fontetikai Tanszékének docense által összeállított szóanyagot használtuk. A gyerekek többszöri magyarázat ellenére sem tudták sok esetben a szófaji azonosságot követni. Általában a szóhasználatukban előforduló konkrét, praktikus megfelelőket keresték. Részletesen kiértékelve a kitöltött feladatlapokat útmutatást kaptunk további fejlesztő munkánkat illetően.

Ábránk két különböző fokban hallássérült gyermek válaszait tartalmazza.



Grammatikai felméréseink az állandó határozók, névutók és mutató névmások helyes-helytelen alkalmazását térképezték fel. (Ez utóbbi felmérést a várható gyengébb teljesítmény ellenére azért választottuk ki, mert feltárja a hallássérült gyermekek azon hátrányát, amely nem teszi lehetővé a magasabb szintű nyelvi formációk, elvontabb képletek megismerését, rögzítését abban az esetben, ha a gyermek nem eléggé vehet részt kommunikációra ösztönző társas beszélgetésekben, vagy szociokulturálisan nem megfelelő, anyanyelv-használat szempontjából sem kielégítő réteghelyzetben nevelkedik.)

A jellegzetes típushibák szemléltetésnél nemcsak értékeljük a gyermekek teljesítményét, hanem felvázoljuk azokat **a programpontokat**, amelyek a középiskolára felkészítő kommunikáció-fejlesztő és beszédtechnikai foglalkozások főbb állomásait, valamint a nyelvi utógondozás tennivalóit képezik.

3. A kommunikáció-fejlesztő program feladatcsoportjai.
A középiskolai integrációra felkészítő anyanyelvi fejlesztő program

Feladatcsoportok:

- a beszédmegértés fejlesztése, különböző kommunikációs helyzetekben a helyes kontextus felismerése, a mentális lexikon aktiválásának fejlesztése,
- a beszéd tartalmi bővítése, (fogalmak értelmezése, bővítése, szinonima-keresés, média és kulturális szövegek értelmezése szókereséssel stb.),
- élet- és konfliktushelyeztek nyelvi megjelenítése drámapedagógiai jelleggel,
- grammatikai hiányosságok felismerése, korrekciója interaktív gyakorló-programokkal,
- a beszédérthetőség általános javítása, beszédtechnikai és hallásfejlesztő gyakorlatokkal, kitüntetetten a SPECO-Multimédiás beszédfejlesztő programmal,
- önellenőrzés és önkorrekció interiorizálása az anyanyelv-használatban,
- az „én" felelősségének kialakítása a saját kommunikációért (interjú, tervezés stb.)
- A kommunikációs utógondozó program előkészítése és végzése:
  - személyi programok készítése az önálló anyanyelvi munkához
  - a fogadó középiskolával, az ott működő osztályfőnökkel, magyartanárral való együttműködés megkezdése, illetve folyamatos fenntartása
  - a családdal való együttműködés folytatása az eltávozott tanuló anyanyelvi továbbfejlesztése érdekében
  - az egyes tanulókkal való kapcsolattartás, interjúk készítése a nyelvi befogadás, a középiskolai gyermeki, gyermek-felnőtt kommunikációs helyzet ügyében
  - a pedagógiai szakszolgáltatással (Módszertani Központ), illetve az utógondozást végző felelőssel való együttműködés az egyénenként adódó, a nyelvi hiányosságokból levezethető konfliktusok, problémák megoldása érdekében
  - a beszédérthetőség javításával kapcsolatos beszédtechnikai fejlesztő-korrigáló munka (SPECO program) folytatása elsődlegesen a fővárosi tanulókkal
  - az iskolai pszichológussal, mentálhigiénikussal illetve az intézmény szurdo-logopédiai csoportjával együttműködve egyes konkrét beszédtechnikai feladatok megoldása.

A program bázisát alkotja:

SPECO-program (BME Beszédakusztikai Kutatólaboratórium)

a Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Diákotthon és Gyermekotthonban működő Pedagógiai Program

a kommunikáció fejlesztésével, korrekciójával foglalkozó **OKI minősített tantervi programok**:

Anyanyelv 1 **OKI97GYPNHA**

Magyar nyelv és irodalom 2-6. **OKI97GYPNHMI-2-6.**

Egyéni anyanyelvi nevelés 1-8. **OKI97GYPNHEA 1-8.**

Integrációs gyakorlat Óvoda 1. **OKI97GYPNHI**

Irodalom

Chomsky, N. (1988): *Generatív grammatika*. Európa, Budapest
Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest
Csányi Yvonne (1994): *A beszéd-nyelv fejlesztésének módszerei hallássérülteknél*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
Gósy Mária (1996): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédértési zavarok*. Nikol, Budapest
Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest
Kiefer Ferenc (1999): *Jelentéselmélet*. Corvina, Budapest
Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest

SZÉCHENYI KÖNYVTÁR

A NYELV NEVELŐ SZEREPE