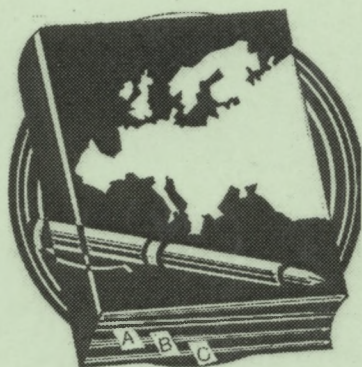


MC

147.393

A TÖBBNYELVŰ EURÓPA

Bakonyi István – Nádai Julianna



Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék

Győr, 2004

A TÖBBNYELVŰ EURÓPA

XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus

A TÖBBNYELVŰ EURÓPA

Bakonyi István – Nádai Julianna



Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék
Győr, 2004

Szerkesztette

Bakonyi István
Nádai Julianna

Szerkesztőbizottság

Ablonczyné Mihályka Livia
Göröcsné Muzsai Viktória
Pápai Vilma †
Tompos Anikó

Szakmai lektorok

Szépe György, Prof. Emeritus
Sturcz Zoltán, egyetemi docens

XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
2003. április 14–16.



© Bakonyi István, Nádai Julianna, 2004

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a mű bővített, illetve rövidített változata kiadásának jogát is. A kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül sem a teljes mű, sem annak része semmiféle formában nem sokszorosítható.

ISBN 963 7175 21 0

Kiadja a Széchenyi István Egyetem. Felelős kiadó Bakonyi István.
Műszaki szerkesztő Fehérvári Arnold.

Készült a Palatia Nyomda és Kiadó Kft. nyomdájában. Felelős vezető Radek József.

ELŐSZÓ

Hazánk Európai Unió csatlakozásáról szóló népszavazás csupán két nappal előzte meg a XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus megnyitását Győrött, a Széchenyi István Egyetemen. *A többnyelvű Európa* címen rendezett tanácskozás plenáris és szekció előadásainak, kerekasztal-beszélgetéseinek válogatott anyagát ajánljuk az olvasóknak.

A XIII. Kongresszuson elhangzott, a szerkesztőbizottságnak elküldött több száz tanulmányból a szakmai lektorok véleményének figyelembevételével állítottuk össze ezen központi, reprezentatív kötet anyagát. Igyekeztünk a kongresszus keresztmetszetét adni, így minden szekció képviselve van. Minthogy a 2003. évi kongresszust és a magyarországi alkalmazott nyelvészetet egyre inkább a sokszínűség és a változatosság jellemezte, így főként ennek bemutatására törekedtünk.

A lektori vélemények szerint a kötet tematikája, a tanulmányok újszerűsége jól reprezentálja az alkalmazott nyelvtudomány törekvéseit, a többnyelvűség megvalósításáért a köz- és felsőoktatásban fáradozó nyelvoktatók tapasztalatait, a nyelvpolitika és a nyelvpedagógia időszerű kérdéseit.

Ezen központi kötetünkben nem szereplő szekcióelőadások egy része – további gondos válogatás után, várhatóan az EU-csatlakozásunk évében – periódikákban és tanulmánykötetekben lát napvilágot. A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl című szekció anyaga Szűcs Tibor gondozásában a Hungarológiai Évkönyv V. kötetében jelenik meg.

A Fordítástudományi szekció anyagai elsősorban a Klaudy Kinga (ELTE BTK) által szerkesztett azonos című folyóiratban kerülnek kiadásra.

A Kontrasztív nyelvészet szekció tanulmányai Pusztay János (Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely) gondozásában látnak napvilágot. A Kultúrákőzi kommunikáció című szekció előadásainak írott változatai Borgulya Istvánné (Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar) szerkesztésében önálló kötetben jelennek meg.

A Számítógépes nyelvészet: lexikográfia és korpusznyelvészet című szekció cikkei Fóris Ágota és Tóth Szergej válogatásában önálló kötetben kerülnek kiadásra.

A Szociolingvisztika szekció tanulmányainak nagy része Bartha Magdolna (Kodolányi János Főiskola) szerkesztésében önálló kötetben jelenik meg.

Várható a *Győri Nyelvi Mozaik* további köteteinek kiadása is, melyben a nyelvpolitika, a szaknyelvi kommunikáció szekciókban elhangzott előadások írott változatainak megjelentetését tervezzük.

Köszönetet mondunk a kötet szakmai lektorainak: Szépe György professzornak és Sturcz Zoltán docensnek, akik gondos munkával, értékes megjegyzéseikkel elősegítették a kötet megszületését.

Továbbiakban megköszönjük a szerkesztőbizottság tagjainak Ablonczyné Mihályka Livia, Görcsné Muzsai Viktória, Tompos Anikó és mindenekelőtt a közelmúltban elhunyt Pápai Vilma kolléganőnknek a kötet összeállításában végzett áldozatos munkáját.

2004. március

A szerkesztők

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Bárdos Jenő
Veszprémi Egyetem
ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIOMÁK
A NYELVPEDAGÓGIÁBAN

I. Usus: az empiria világa

Idestova húsz esztendeje annak, hogy az ELTÉ-s fő tevékenységem mellett intenzív nyelvtanfolyamokat vezettem a MUOSZ nyelviskolájának szakmai igazgatójaként, – rádiósoknak, szerkesztőknek, újságíróknak. Előfordult, hogy riportot is készítettek velem, s közülük az egyik – Ungváry Ildikó – ma is jeles rádiós, makacsul azt kérdezgette tőlem, – amikor hasonló makacssággal történelmi elődökre hivatkoztam – hogy *melyik az én módszerem* (holott ő is részese volt forró vagy jeges, illetve forró és jeges óráimnak). Nem lehetett nem meghallani ezt a kérdést, ugyanakkor egy villanás alatt rá kellett jönnöm, hogy én, aki szemrebbelés nélkül használtam a régi mesterek fogásait modern kontextusban – ahogy az más művészetekben is elfogadott – soha nem gondolkodtam olyan terminológia szerint, hogy mi, vagy melyik az én módszerem. Márpedig minden tanárnak van saját módszere, amely nem más, mint többnyire *bizonyítatlan meggyőződések* csakis órá jellemző halmaza. Nem vagyok különösebben dadogós típus, de ott, a riport közepén többször is próbáltam belefogni, miközben Ildikó visszhangozta: „A magáé melyik? De a magáé, melyik?” Nem tudtam ott és akkor erre a kérdésre tisztességesen válaszolni, bár azóta is vallom, hogy jobb, ha a gyakorló nyelvtanár legalább ötvenként felállít egy prioritáslistát, ha meg akarja őrizni szakmai céltudatosságát. Megpróbálhatom reprodukálni a sajátomat most, a húsz évvel ezelőt-t (azt szokás persze mondani, hogy fiatalabb korában az ember rendkívül mélyen és rendkívül pontatlanul gondolkodik). Pontatlan gondolkodásom egyik jellemzője éppen az volt, hogy úgy el voltam foglalva a magam bűvészkedéseivel, módszertani fogásaival, hogy meg sem próbáltam feltérképezni azt, hogy a fogadó oldalon megvan-e *a tanulási stratégiáknak az a variabilitása*, amely nélkül a kooperáció lehetetlen. De szerencsém volt; mi még nagyon hasonló iskolai időlumokból (barlangokból) bújtunk elő – a Bacon-i fogalmak elitista, akkor inkább „szoc-reál” értelmezései szerint.

Amint belépsz egy osztályba, kifürkészhetetlenül régi genetikákat hordozó emberi lények közé lépsz be, akik akárha csak tengődnek, akárha élénken gondolkodnak, pszichikai értelemben ingerelhetőek, szeretve-gyűlölve élnek. A köztük lévő kapcsolatok hálójába kell tényezőként belépned, mert mindig az emberek közötti kapcsolatok fontosak, és nem a tárgyi körülmények. Az empátia csigaházából kell finom szarvacskákkal tapogatni, simogatni, kutaszkodni, érzékenyen kibogozni, hogy milyen az érdeklődésük, milyen a beállítódásuk, mivel mo-

tiválhatóak, hogy csábíthatóak legyenek a szellemi kalandra, a célnyelv rejtekébe vezető, gyakran magányos ösvényeken. Érzékeny, kommunikációs „felfedezlek”-játék ez, amíg kitapinthatóvá válik, hogy számukra mi a humoros, mi a drámai, mi vált ki sokkhatást, vagy éppen nyugalmat, megelégedettséget. Érdeklődésem tehát pedagógiai-pszichológiai, de érzelmi terepeket kíván feltérképezni, *mert motiválni akarok*: el akarom csábítani őket, hogy a nyelvtanulás jegyeseivé váljanak. Amikor már olyan érzékenyen reagálok a csoport rezdüléseire, mint Galvani békacombja, akkor, és csakis akkor tudom megítélni, hogy a pedagógiai ráhatás mely zsilipeit nyissam fel: milyen időzítésben, milyen adagolásban, milyen dózisokban.

A nyelv élő hang, élő test, életszerűsége egészlegességében rejlik. Soha nem tudtam bízni az olyan nyelvi tananyagokban, amelyek először szemem át érzektek el a diákhöz. Többnyire ott is maradtak a papíron, mint ahogy a festék, amelyből a szavak vétettek. Igazi „fültiprást”, hallás-felnyitogatást végeztem, – tanteremben és laborban – kezdőknél, álkezdőknél és haladóknál egyaránt. Képekkel és tárgyakkal kontextualizáltam, s ha mindenáron terminológiát is kell használnom, módszeremben domináltak az eklektikus direkt módszer, a kései audiovizuális módszer elemei egy csipetnyi kommunikatívval, amelyet azon melegében ismertem meg 1980-ban, Canterbury-ben. Ez nem akadályozott meg abban, hogy audiolingvális gyakorlatanyagon laboroztassak, sem abban, hogy nyelvtanifordítóban tanítsak politikai újságnyelvet, de abban sem, hogy Gouin-sorokkal memorizáltassak sztorikat. Bármely módszer, módszertani fogás körülménnyé egyszerűsödik, *ha van miből válogatni*. Sokféle tananyag jó, ha nem egyet, hanem több tucatot ismer valaki *részleteiben is*. Ha valahol biztosított az intenzív szakaszokkal tarkított magas óraszám, akkor az intenzív nyelvtanulás, mint állapot válik uralkodóvá, az diktál, s lendületével mint ocsút, kiszórja az életképtelen tananyagokat, módszereket, és – szerencsés esetben – a szakmailag életképtelen tanárokat is.

Lopva körbepillantok, és látom, hogy néhány arcra kiül a fájdalom: mi ez a bájcsmatagos bódorgás a múlt emlényeire, mi ez a haszontalan nosztalgizálás? Ma van ma, és most nem így van, és különben is az előadás címe Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában. Hát éppen ez az! Már jó ideje beszéllek egy lehetséges tanári viselkedésről, már jó néhány elvet felsoroltam, s vajon akadt-e közte akár csak egyetlen nyelvészeti? Lehet, hogy a nyelvtanítás napi gyakorlatában nincs is semmi „nyelvészeti”?

II. Ratio: az észérvek világa

Amennyiben a cím az, hogy Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában, akkor a következő megállapításokat illik bizonyítani:

- létezik olyan, hogy axióma, és nem csak a természettudományok világában;
- léteznek alkalmazott nyelvészeti axiómák;
- léteznek axiómák a nyelvpedagógiában is;
- a nyelvpedagógiai axiómák között vannak alkalmazott nyelvészetiek is.

Végezetül persze hozzá kellene tennünk, hogy a legutolsó érv azt implikálja, hogy a nyelvpedagógiában föllelhető axiómákból több van mint az alkalmazott nyelvészetiekből: ugyanezt a gondolatot sugallja a főcím is.

Az *axióma* olyan alapigazság, olyan feltételezés (posztulátum), amely gyakorlati tapasztalatok széles körű általánosításán alapul. Többnyire nem bizonyított, de elfogadása kívánatos, mert segítségével egész elméleteket lehet levezetni. A költészetnek is felfogható geometriában és matematikában egész axiómarendszereket fejlesztettek ki, amelyeken teljes matematikai rendszerek nyugszanak. (Ilyenek voltak például Euklides elemei, vagy Cantor halmazelmélete. Mára már mindkét rendszer más megvilágításba került.)

Az axiómákat egyszerű dolgoknak kell elképzelnünk, amelyek néha meghazudtolják a vágyat vagy a tapasztalást, például a párhuzamosok a végtelenben sem találkoznak. Vagy, két ponton keresztül csak egyetlen egyenes húzható. Vagy egy mulatságosabb: ha egyszer egy egyenes belemegy egy háromszögbe, akkor ki is kell jönnie belőle. (Más területekre ezek a dolgok mutatis mutandis sem alkalmazhatóak, például, ha egyszer a tananyag egy tanulóba belemegy, távolról sem biztos, hogy ki is jön belőle...)

1. Nem természettudományos axiómák

Nem valószínű, hogy hosszabb távon értelmes ez a cím, hiszen sokan azt is vitatják, hogy miként kell manapság a tudományokat felosztani. Egyesek szerint például a pedagógia is az élettel kapcsolatos tudomány, hiszen élőlények ontogenezisét segíti elő, és ennyiben természettudományi alapokon nyugszik; működése, hatása kísérletekkel követhető. Természeti tényeken alapulnak az axiómák is, és ezek között az egyéneknek azt az adottságát, hogy *képes megtanulni egy nyelvet* bizvást tekinthetjük axiomaticusnak. A genetikai kódoltságnak ez a feltételezése csak posztulátum, létezése nem biológiai tény, csak elvárás. A nyelvelsajátító berendezés (LAD) tehát genetikai állandó, amely – darwinista elképzelések szerint – evolúció eredménye, és amelynek segítségével legalább minimális szocializáció mentén a nyelvi készség szinte váratlanul, teljes fegyverzetben pattan elő. Régóta, és minden tudományos bizonyíték nélkül elfogadtuk már ezt a tényt – axiomaticusává vált – és meg sem lepődünk, hogy az iskolázatlan, apró gyermek milyen

dermesztő tökéletességgel képes kifejezni kommunikatív szándékait. Ez a természetes, és ha valamely gyermekben ettől eltérő jelenségeket figyelünk meg, azt hajlamosak vagyunk mindjárt patológiás esetként kezelni. E misztikus elfogadáshoz képest sokkal kevésbé foglalkozunk azzal, hogy a nyelvtanulási képesség lehet ugyan genetikailag kódolt, de ugyanakkor *egyéni optimummal limitált*. Az egyéni optimum lehet olyan alacsony is, hogy az illető sosem képes fejét az elfogadhatóság horizontja fölé emelni – aminek persze leginkább a gyakorlás hiánya az oka. Másfelől, többekről sosem tudjuk meg, hogy milyen kiválók lehetnek volna, mert megelégedtünk az elfogadhatóság szintjével, és a tökéletesítés fázisai rendre elmaradtak. Más készségfejlesztő tárgyak is osztoznak ebben a hiányosságban, hogy tudniillik „nincs bennük a kilométer”. Az iskolázásnak ezeket a turpisságait jótékonyan tűnő homály fedi, bár az érintettek bármikor benyújthatják a számlát...

A fenti megszorítások dacára bizvást állíthatjuk, hogy találtunk egy olyan alaptételt, egy olyan posztulátumot, amely direkt módon nem bizonyított (különösképpen nem további nyelvek tanulása esetén), mégis kénytelenek vagyunk sarkigazsággént kezelni nyelvelsajátításról, nyelvtanulásról szóló gondolatainkban. Mondjuk el hát még egyszer: *az egyed nyelvtanulási képessége genetikailag kódolt, ugyanakkor egyéni optimummal limitált*. Kétségtől találtunk egy témánkba vágó, „nem természettudományos” axiómát, így rátérhetünk a következő logikai lépésre, hogy tudniillik léteznek-e alkalmazott nyelvészeti axiómák, minthogy ez a jelenlét is éppen az.

2. Alkalmazott nyelvészeti axiómák

Valamikor sajátja volt a nyelvészeti gondolkodásnak a logikai formalizmus (például a spekulatív nyelvtanok idején), de a múlt század dereka óta vagy a megfigyelések alapján történő bizonyítás, vagy a kísérleti vizsgálatokból következő számszerűségek uralják a terepet. Újabb lendületet kaptak az empirikus vizsgálatok a fejlett matematikai módszereket integráló számítógépes lehetőségekkel. Közben a világ az empíria siket távába merült, a dolgok lényegébe hatoló gondolat, az axiómák rendszerére támaszkodó egészlegesség, következetesség képzete kifakult, elhalványodott. Sok igazság van abban, hogy posztmodern korunk a részletekről szóló tudásunk magabiztosságának diadala, ahol a deviáns, a különleges, az átmeneti érdekesebbé válhat, mint a statisztikailag törvényszerű. Amikor viszont visszatérünk egy-egy tudományág alaptételeinek vizsgálatához, gyakran botlunk bizonyításra vágyó posztulátumokba.

Ha megvizsgáljuk frissen hátrahagyott axiómánkat (a nyelv tanulható), könnyen lehet, hogy nem csak az alkalmazott nyelvészet, hanem a pszichológia és a nyelvpedagógia is tüstént jelentkezik rendszergazdának. Ebben persze nincsen semmi meglepő, hiszen ezeket a tudományágakat már idestova száz évvel ezelőtt rokonították olyan klasszikusok, mint Sweet, Jespersen, vagy Palmer. A kérdés az – és itt most ez a feladatunk –, hogy találunk-e olyan alapigazságokat, amelyeket

az általános nyelvészet meghagy az alkalmazott nyelvészetnek, illetve amelyeket a pszichológia vagy a nyelvpedagógia sem kíván elorozni. Vizsgálódásunkban célszerű jónéhány szerző összefoglaló munkáit megtekinteni, és rögvest kiderül, hogy majdnem mindegyikük kicsit másként jelöli ki tudománya határait.

Bár angolszász folyóiratokban az elnevezés már korábban is szerepelt, az alkalmazott nyelvészet intézményesülése először az Edinburgh-i Egyetem School of Applied Linguistics elnevezésében jelent meg Angliában 1956-ban, majd 1957-ben Washington D.C.-ben megalakult a Center for Applied Linguistics Kutatóközpont, döntően a Ford Alapítvány segítségével. Céljuk végül is az volt, hogy a nyelvészeti tudást más diszciplínákban, illetve szinte minden élethelyzetben közkinccsé tegyék, amennyiben valamilyen nyelvi problémáról van szó. Stevens (1992) szerint a legfőbb területek a nyelvtanítás, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés, a beszéd és a kommunikáció kutatása, a szaknyelvek, beszédterápia (benne a jelnyelvek is), lexikográfia és szótárkészítés, fordítás és tolmácsolás, és ezek alcsoportjai. Nem feladatunk itt a nomenklatúrák részletes egybevetése, vagy az, hogy az alkalmazott nyelvészet keretében mit kellene rendszerszerűen kutatni, tanítani, megtárgyalni: a kánon már többé-kevésbé kész (minthogy teljességgel kész sohasem lehet). Mégis szükség van arra, hogy legalább felsorolásszerűen érintsük azokat a területeket, amelyekkel a legtöbb alkalmazott nyelvész foglalkozna.

Tudnivaló, hogy ez a leltár sokat változott az ötvenes évek óta, amikor – főként Fries és Skinner hatását mutatta – szinte kizárólag a nyelvtanulással foglalkozott. Még húsz évvel később is, amikor Corder (1973) sokat hivatkozott műve megjelent, hátlapján még így szól az olvasóhoz: „Of all the areas of ‘applied linguistics’, none has shown the effect of linguistic findings, principles and techniques more than foreign-language teaching – so much so that the term ‘applied linguistics’ is often taken as being synonymous with that task.” Corder könyvében egy olyan nomenklatúrát találunk, amely a nyelv és nyelvtanulás, a nyelvészet és nyelvtanítás, illetve az alkalmazott nyelvészet különféle technikái köré épül.

Corder (1973) főbb témái:

LANGUAGE AND LANGUAGE LEARNING

Views of Language

Functions of Language

The Variability of Language

Language as a Symbolic System

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING

Linguistics and Language Teaching

Psycholinguistics and Language Teaching

Applied Linguistics and Language Teaching

The Description of Languages:

A Primary Application of Linguistic Theory

THE TECHNIQUES OF APPLIED LINGUISTICS

Selection 1: Comparison of Varieties

Selection 2: Contrastive Linguistic Studies

Selection 3: The Study of Learners' Language:

Error Analysis

Organization: The Structure of the Syllabus

Presentation: Pedagogic Grammars

Evaluation, Validation and Tests

Hasonló változásokat láthatunk tíz-tíz évvel később Kaplan két könyvében (Kaplan 1980; illetve Grabe és Kaplan 1992). Az utóbbi részletesebben a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet viszonyát taglalja; a második, illetve az idegennyelv-tanulás legújabb fejleményeit; a nyelvi tesztelést, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés kérdéseit, az írásbeliség, a nyelvhasználat és a szakmák kérdését, az alkalmazott nyelvészet és a computer-applikációk kérdését, illetve a kétnyelvűség, többnyelvűség és többkultúrájúság kérdéseit vizsgálja. (Ebben az időszakban inkább a pszicholingvisztika az, amely a gyermeki nyelvelsajátítás, nyelvpatológia kérdéseit feszegeti, a nyelv és a gondolkodás viszonyát, a nyelv és az agy működése közötti összefüggéseket.) Ma már bizton állíthatjuk, hogy számos terület – a teszteléstől a második nyelvelsajátításon át a nyelvi tervezésig vagy a diskurzus-elemzésig – kellőképpen *önállósította magát*. (Az elkülönüléseknek kevés jobb mutatója van, mint a szekciók szaporodása és átalakulása a jelen országos konferenciák történetében.) A továbbiakban egy ilyen elemzés folytatása inkább tudománytörténeti jelentőségű, amelybe biztos bekerül Spolsky 1999-es enciklopédiája is a pedagógiai nyelvészetről.

Spolsky (1999) főbb témái:

Pedagógiai nyelvészet és alkalmazott nyelvészet

Nyelvészet és nyelvtanulás

Társadalmi háttér és nyelvpolitika

Otthon és iskola

A nyelvtanuló, a hátrányos tanuló

Második nyelvtanulás és iskolai közeg

Nyelvtanítás, anyanyelvtanítás, további nyelvek tanulása

Kommunikációs stratégiák, interkulturális stratégiák, tanulási stratégiák

Kontrasztív és hibaelemzések, metanyelv

Szaknyelvek, szükségletelemzések

Második nyelv elsajátítás

Idegen nyelv és második nyelv tanítása

Tesztelés

Alkotók és intézmények

A fenti gazdag nomenklatúrák alapján nyilvánvaló, hogy igen sok különféle érvényű alapigazságot sorolhatunk fel – magyarázattal vagy anélkül –, amelyek mind megfelelnek az alkalmazott nyelvészeti posztulátum kritériumának. Íme néhány fontosabbnak tűnő alaptétel (felsorolásunk mindamellettt véletlenszerű):

- az első nyelven kívül további nyelveket is képesek vagyunk elsajátítani (hányat?);
- a biológiai kódoltság a nyelvelsajátításban csak társadalmi interakcióban érvényesül;
- bármely nyelv erősen befolyásolja a gondolkodásunkat, de nem determinálja;
- minden egyednek minden nyelvben saját nyelvi profilja van (vagyis nem egyformán „jó” mindenből);
- minden idegen nyelvet elsajátító személy igyekszik az anyanyelvű beszélőhöz közelíteni;
- a kiejtés közelítésének esélyei korfüggőek: fiatalabb korban jobbak az esélyek;
- csak az elemzésre képes nyelvtudás képes a kreatív nyelvhasználatra;
- egy második vagy tanult nyelven is fejlettebbek a passzív, mint az aktív készségek, az anyanyelvhez hasonló óriási különbséget azonban csak közelíteni lehet, megközelíteni nem;
- az anyanyelvi tudásszintek meghatározóak, mert a célnyelvben csak annál gyengébb szinteket lehet elérni;
- a ráfordított idő egyenesen arányos a tanulás eredményességével;
- a nyelvek közötti távolság fordítottan arányos az eredményességgel;
- a nyelvtudás mérhető stb.

Egyfelől úgy tűnik, hogy a felsorolás szinte végtelenül folytatható, másfelől minél több posztulátumot sorolunk fel, annál többször támad az a benyomásunk, hogy közöttük már nem csak alkalmazott nyelvészetiek találhatók.

3. Nyelvpedagógiai axiómák

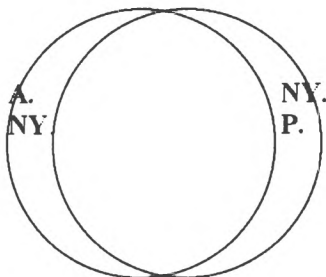
A nyelvpedagógia bármely fenti axiómát elfogadhatja sajátjaként, hiszen a fenti alapigazságok következményeit elméletében és gyakorlatában egyaránt követi. Felállíthatunk azonban olyan axiómákat is, amelyek pedagógiai, vagy tanuláselméleti vélt vagy valós alapigazságokat fejeznek ki és így alkalmazott nyelvészeti-nek kevésbé tekinthetők. Lássunk ezek közül is néhányat, most sem fontossági sorrendben:

- a nyelvi tartalom (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika) közvetíthető, tanítható;
- a nyelvi készségek (értés, közlés, közvetítés) fejleszthetőek;

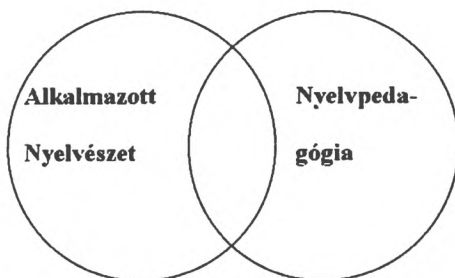
- a nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának szembeállítás a tanításban hamis, normális esetben a kettő kéz a kézben jár;
- az iskolai tanulás mesterséges, mert közös élményt feltételez, az elsajátítás viszont öntörvényű és egyéni;
- a tanulás tanítással segíthető, a tanítás nem ártalmas;
- az olyan nyelvtanítási elmélet, amely csak egyetlen módszerhez vezet, téves;
- egyetlen módszer sem hibátlan (akár elméletről, akár gyakorlatról van szó), mégsem bizonyítható egyről sem, hogy alkalmatlan a nyelvtanulásra;
- nagyobb esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki magas intelligenciával, fejlett memóriával, nyelvtani érzékenységgel, jó hangmegkülönböztető készségekkel és fejlett tanulási stratégiákkal rendelkezik;
- csekély esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki aggályoskodik, bizonytalan, nem toleráns, gyengén motivált;
- a nyelvtanítás jobban figyel az oktatáselmélet, a didaktika szabályszerűségeire, mint a pszichikum működésére;
- a nyelv egyfajta mozgásművészet, a nyelvtanítás mégsem követi a mozgásművészeti képzés részletességét, igényességét, alaposságát;
- bár az idegen nyelvek tanítása gyakorlati jellegű, művelése elméleti tudást feltételez stb.

Természetesen szándékos, hogy ezekből az axiómákból is éppen tizenkettőt soroltam fel, hiszen némi erudícióval és innovációval ez a sorozat is folytatható. Például sem a curriculum-elmélet, sem a nyelvpedagógiai technológia sajátos posztulátumaira nem utaltunk ehelyütt. Úgy lenne tisztességes, ha most ehhez a két axiómasorhoz jó húsz ívnyi magyarázatot csatolnánk túlcsoportosítva érvekkel és ellenérvekkel, hivatkozásokkal. Ez a munka még elvégezhető, de anélkül is világos, hogy az axiómák besorolása körül lehetnek viták: az eredetvizsgálat során lehetnek kétségeink. Az viszont nyilvánvaló, hogy e rokon területek fejlődése inkább táguló, mintsem integrálódó mozgásokat mutat. Mint láttuk, kezdetben az alkalmazott nyelvészet majdhogynem szinonimikus volt az idegen nyelvek tanítására vonatkozó nyelvészeti elgondolásokkal. Az eltelt félévszázad során kezdetben halmazok metszetének látszik a fejlődés iránya, manapság pedig valami szedercsíra-szerű állapot jellemezheti a képet grafikailag (lásd 1. ábra). Úgy tűnik tehát, hogy az alkalmazott nyelvészet (és a nyelvpedagógia is) egyre újabb területeket integrál magába, miközben egymástól tovább távolodnak.

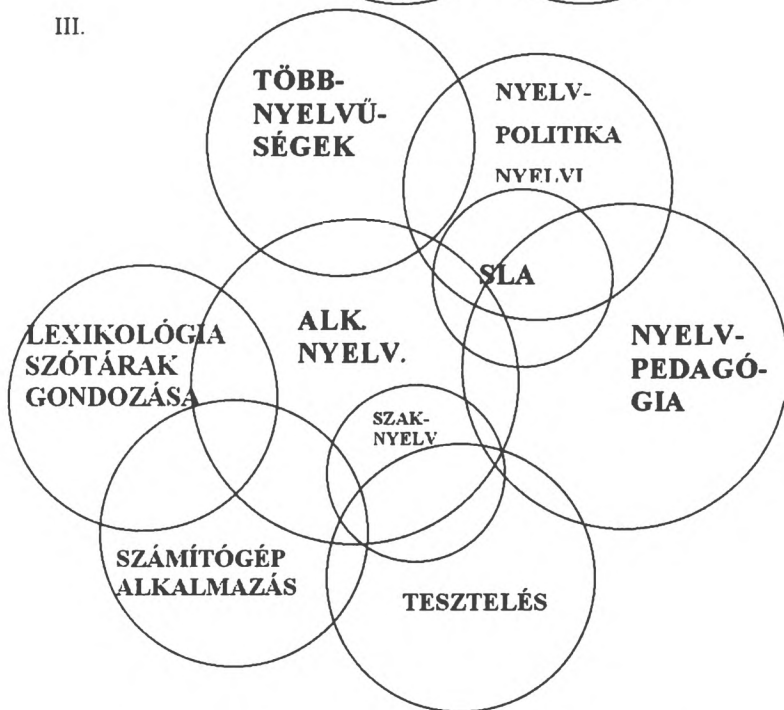
I.



II.



III.



1. ábra. Az alkalmazott nyelvészet metamorfózisai

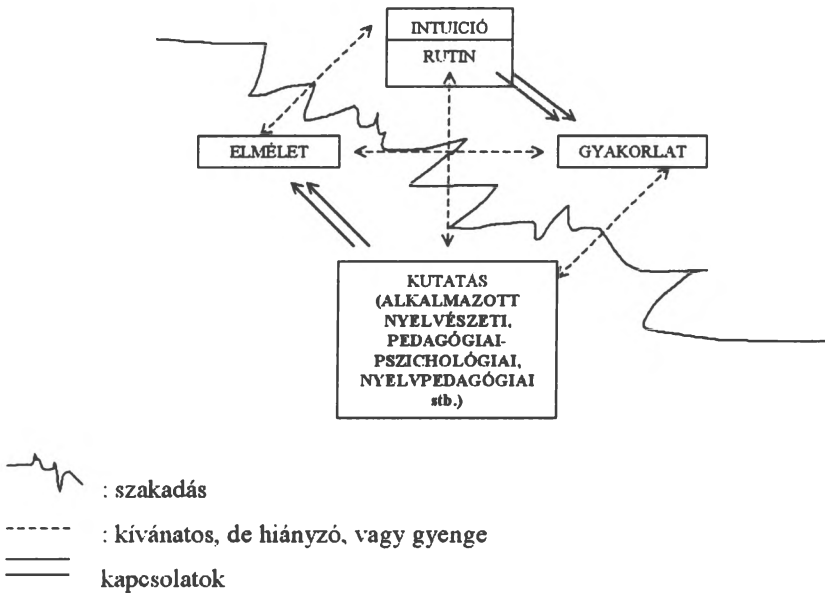
4. A nyelvpedagógiai axiómák között vannak alkalmazott nyelvészetiek is

Ez az alcím, vagyis a második fejezetben tárgyalt logikai sor utolsó darabja arra céloz, hogy a nyelvpedagógia rokon- és alaptudományainak világából származó axiómák (Bárdos 2000, 35) számszerűen nagyobb csoportot alkotnak, különösen a pedagógia, a pedagógiai előadóművészet, a pedagógiai pszichológia, a személyiség-, csoport-, és fejlődéslélektan világából származóak, mint amekkorát az alkalmazott nyelvészetiek, beleértve természetesen a neuro-, pszicho- és szociolingvisztikát is. Hasonló arányokra bukkanunk tetszőleges nyelvpedagógiai szakművekben is. Ez azonban csak mennyiségre vonatkozó megállapítás és mint ilyen, csak illusztráció, nem tekinthető a lényegre vonatkozó megállapításnak. A lényegre vonatkozó megállapítás inkább annak megítélése, hogy mekkora a távolság az alkalmazott tudományok elméletei, illetve a nyelvpedagógia elméletei között, és főként, hogy mekkora a távolság a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között (Bárdos 1997, 2000, 2001, 2002).

1. táblázat. Szintek és távolságok

	<i>Nyelvészet</i>	<i>Pszichológia</i>	<i>Pedagógia</i>	<i>Műszaki tudományok</i>	<i>Művészet-tudományok</i>
<i>Általános tudományok szintje</i>	Általános nyelvészet	Általános pszichológia (fejlődés-, csoport-, személyiség-, néplelektan stb.)	Pedagógia (tantervmélet, pedagógiai mérés, neveléstörténet stb.)	Műszaki tudományok	Művészet-tudományok
<i>Alkalmazott tudományok szintje</i>	Alkalmazott nyelvészet (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.)	Alkalmazott pszichológia (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.)	Alkalmazott pedagógia (didaktika, mérés, értékelés, osztályozás, oktatástörténet stb.)	Távközlés, híradástechnika, AV-berendezések, IT stb.	Mozgásművészetek tanítása, beszédcsoportok
<i>Nyelvpedagógiai elmélet szintje</i>	A nyelvpedagógia elmélete Pedagógiai nyelvészet	Neveléslélektan, pszichometria	Idegen nyelvi tantervmélet, idegen nyelvi didaktika, nyelvtanítástörténet, teszt-történet	Nyelvpedagógiai technológia	Nyelvpedagógiai előadóművészet, a beszéd művészete
<i>Nyelvpedagógiai gyakorlat szintje</i>	Osztálytermi gyakorlat	Személyiség-fejlesztés, pszichoterápia, közösségformálás, konfliktuskezelés stb.	A tanítás tervezése, menete, mérés, értékelés, osztályozás, vizsgáztatás stb.	AV-berendezések használata, laborhasználat, számítógépes alkalmazások, és más osztálytermi megoldások	Példamutató beszéd- és mozgástechnika, ének, zene, kultúr- és művészettörténeti tudás

Az utóbbi néhány évben tovább nőtt a szakadék a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között, és ez nemcsak a nyelvtanárképzésre, hanem leginkább fájdalmasan a mindennapi iskolai gyakorlat szintjére is érvényes.



2. ábra. Az elmélet és a gyakorlat eltávolodása (Bárdos 2001/b, 18)

III. Veritas: az elmélet és a gyakorlat viszonya

Számos tanárképző, mentor és koordinátor, látogató bizottsági tag, gyakorló pedagógus és szaktudós jelentette már a nyelvtanítási szakmában kialakult torz viszonyokat: inkább a szűk prakticismus veszélye fenyeget mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes). Míg egyfelől a gyakorlat inkább a tanári intuíciónál és rutinból táplálkozik, az elmélet gyakran könyvekből, s ritkábban a kutatásból. Ugyanakkor hiányzik a gyakorlatból sarjadó kutatás, a létező kutatás viszont ritkán egyesít intuíciót és rutint. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, amelynek következtében nincsen arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között, sőt inkább szakadás érzékelhető. Érvényes ez a jelenség a tanárképző intézmények világára is, ahol egyes intézmények elmozdultak egy erőteljes alkalmazott nyelvészeti – nyelvpedagógiai képzés irányába, míg mások a prakticismus bűvkörében élnek. Nem is az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága, amely lépten-nyomon megfélemedezik arról, hogy a két dolog együvé tartozik. Természetesen sohasem gondoltuk, hogy az alkalmazott nyelvészet axiómái majd kivont karddal megjelennek az osztálytermekben: a csővázak padok, a trappolás,

a napsugárban remegő porszemecskék, a fegyelmet szimuláló érdektelenség ritkán szellőztetett szellemi életében; bár nemtudásuk nem mentesít. Az alkalmazott nyelvészeti – nyelvpedagógiai tudatosság szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékony nyelvtanításnak. Most a távolság elmélet és gyakorlat között – akár distancia, akár intervallum – irdatlannak tűnik és nincs nyelvtanári pálya, amelyben ezt az ellentétet békévé oldhatja az emlékezés. Miért ne lehetne többszintű elvárásoknak, több szinten megfelelni? Miért ne lehetne a hozzáértés különféle szintjein egyszerre – per omnes scientiarum gradus – akárcsak középiskolás fokon, de tanítani?

Irodalom

- Bárdos, J.: A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 1997/1. 3–17. p.
- Bárdos, J.: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, 2000, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J.: (2001/a) A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In *Interdiszciplináris pedagógia*. Debrecen. Neveléstudományi Tanszék. Kiss Árpád Archívum könyvsorozat.
- Bárdos, J.: (2001/b) A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, XI/2. 8–20. p.
- Bárdos, J.: *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, 2002, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Corder, S. P.: *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England, 1973, Penguin Books Ltd.
- Fries, C. C.: *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*. New York, 1952, Harcourt, Brace.
- Grabe, W. – Kaplan, R. B. (szerk.): *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Massachusetts, 1992, Addison & Wesley.
- Jespersen, O.: *How to Teach a Foreign Language*. London, 1904, Allen and Unwin.
- Kaplan, R. B. (szerk.): *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Massachusetts, 1980, Newbury House.
- Palmer, H. E.: *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London, 1917, Harrap. Reissued in a new edition by Harper. OUP. 1968.
- Palmer, H. E.: *The Principles of Language-Study*. London, 1921, Harrap. Reissued in 1964 in the Series Language and Language Learning.
- Skinner, B. F.: *Verbal Behaviour*. New York, 1957, Appleton-Century-Crofts.
- Spolsky, B.: *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford, 1999, Elsevier.
- Stevens, P.: Applied Linguistics: an Overview (in Grabe and Kaplan, 1992).
- Sweet, H.: *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London, 1899, Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. MACKIN. London, 1964, Oxford University Press.

Evelyne Glaser

Johannes Kepler University Linz

MULTILINGUAL EUROPE AND THE LINGUISTIC 'IMPERIALISM' OF ENGLISH

Linguistic Diversity in the World

There are 6-7,000 spoken languages in the world. The latest count for Europe (Price 2000) produced a result of about 275 languages, both living and extinct. More than half of these are located in the former USSR. If we consider that two countries, namely Papua New Guinea and Indonesia (with over 1,500 languages) have together a quarter of the world's languages (Skutnabb-Kangas 2002, 7), we must realise that Europe is actually very poor in regard to language diversity.

In terms of the number of native speakers, the top ten languages in the world (Mandarin Chinese, Spanish, English, Bengali, Hindi, Portuguese, Russian, Japanese, German, Wu Chinese) account for about half of the world's population. Among these, five are spoken in Europe, even though the larger part of the native speakers of Spanish, English and Portuguese live outside Europe.

Nowadays languages are disappearing fast, as they are not passed on from one generation to the next. Between now and the year 2100, 50% to as many as 90% of the languages will die out (Skutnabb-Kangas 2002, 8). With this disappearance of languages, major cultural values will also cease to exist. Therefore, what some theorists have forecast for product diversity and consumer behaviour as a result of globalisation will equally apply to linguistic diversity.

Under this light, Article 22 of the *European Charter of Fundamental Rights* which states, "The Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity" receives new significance. This is also why the *European Bureau for Lesser Used Languages* proposes an amendment to Article 22 extracts of which read as follows:

Article 22/1: The Community shall, within its spheres of competence, respect and promote linguistic diversity in Europe, including regional or minority languages as an expression of that diversity, by encouraging cooperation among Members States and utilizing other appropriate instruments in furtherance of this objective.

Article 22/4: The European Union shall endeavour to ensure that no EU policies or measures are adopted or applied in ways that are detrimental to the linguistic diversity of Europe (European Bureau for Lesser Used Languages 2002, 2).

Currently the EU encompasses more than 60 language communities. At least 40 million EU citizens regularly use a regional or minority language. Respecting,

protecting and promoting these languages will help maintain Europe's cultural heritage and wealth.

The White Paper on Education and Training

In 1995 the European Council set as an objective in its *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards a Learning Society* that all EU citizens should be able to speak three European languages (their mother tongue plus two other EU languages). The major reason for European citizens to engage in learning three languages is to enable them to move between member countries for educational, professional or private purposes. Language learning is seen as the key factor for enhancing mutual understanding between the citizens of Europe and "the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity" (European Council 1995, 47). Therefore language learning is regarded as a lifelong endeavour for all age groups. Also for vocational training language learning is crucial, if EU citizens are to profit from the option of mobility.

In order to create trilingual proficiency, development in the following areas has been encouraged by the European Commission in agreement with the policy formulated in the White Paper:

- *'Early' language learning*, at pre-school and primary school level;
- *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, which means acquiring other subjects such as history or geography through the use of a foreign language as a teaching and learning tool;
- *Multilingual comprehension* which encourages speakers of languages from the same 'family' to improve their comprehension skills of related languages to the extent that they can speak or write their own language in multilingual conversations or correspondence whilst still being understood;
- *A Quality Guide* for language learning programmes and materials published as a CD-ROM for designers of materials and programmes, for teachers and trainers, for publishing companies, and for those deciding about the implementation of a course;
- *Exchange of information via Lingu@netEuropa*, a virtual resource centre for teachers, trainers, policy makers and language learners;
- *A website on language learning* available in all 11 official languages from <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> providing useful information about language-related issues and EU programmes;
- *A European Label* for innovative initiatives in language teaching and learning awarded by juries in each member state according to jointly agreed criteria.

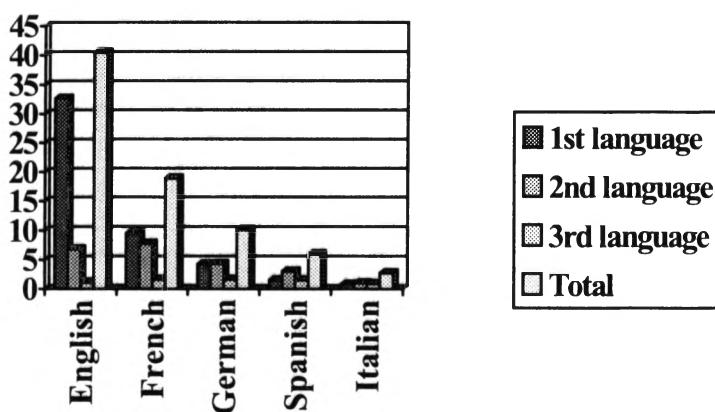
As a result of the *White Paper on Teaching and Learning* a number of new actions have been set to promote language learning in the EU in addition to those that

had already existed before. Among these are programmes, such as *Socrates* with a number of different *Lingua* actions and with mobility schemes, such as *Comenius* directed at school education, *Erasmus* dedicated to higher education and *Grundtvig* focussing on adult education.

Additional funds have been made available for in-service teacher training and for assistantships for future language teachers. Considerable financial resources have also gone into the development of teaching and testing material and into joint educational projects for language learning which have allowed young people over 14 to work on projects related to their education and training with counterparts abroad. To promote languages in vocational training, the Leonardo da Vinci programme was launched. Altogether, the European Union has spent several hundred million euros on these different initiatives.

The reason why all these actions were necessary are reflected in the results of the Eurobarometer survey conducted in all 15 member States in December 2000. Around 16,000 people were surveyed on the topic of languages. The results reveal that Europeans are still far away from the objective pronounced in the White Paper that all Europeans should be able to speak three languages. In fact, only 53% of Europeans speak at least one language in addition to their mother tongue, 26% can speak two.

Foreign Languages Known by Europeans (in percent)



	English	French	German	Spanish	Italian
1 st language	32.6	9.5	4.2	1.5	0.8
2 nd language	6.8	7.8	4.3	3.0	1.0
3 rd language	1.1	1.6	1.6	1.5	0.9
Total	40.5%	18.9%	10.1%	6.0%	2.7%

(Adapted from Eurobarometer Report 54: Europeans and Languages, 2001)

The European Year of Languages

All EU language actions taken since 1995 culminated in the European Year of Languages in 2001 organised jointly by the European Union and the Council of Europe to propagate the message that

- Europe is multilingual and always will be.
- Learning languages brings people opportunities.
- Everyone can learn languages.

45 European countries participated in the activities in support of the Commission's objective that all citizens of the European Union should speak several languages. "And all those leaving compulsory education should be able to communicate in at least two European languages in addition to their mother tongue and then be able to build on that knowledge for the rest of their lives" (European Commission, European Year of Languages 2001).

In the aftermath of 2001 during which languages received a lot of attention in Europe, the European Commission launched a wide-ranging consultation to be able to address the following questions:

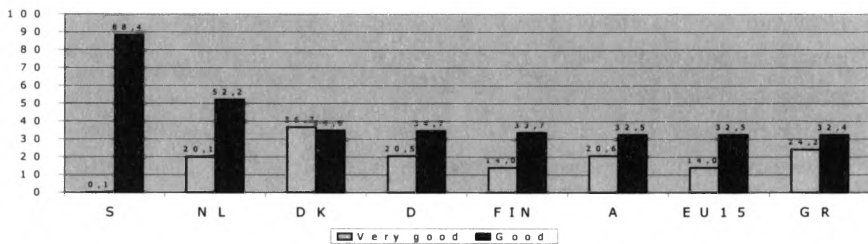
- How can the EU ensure that all citizens can communicate in at least 2 languages in addition to their mother tongue(s) and that they are taught languages from a very early age?
- Which practical steps can be taken to increase the range of languages taught?
- How can the quantity and quality of language teacher training be improved?
- How can a transparent system of validating and certifying language skills be developed?

In her speech on "The future of regional and minority languages in the European Union" held at the 'Conference on creating a common structure for promoting historical linguistic Minorities within the European Union' in Helsinki (2002), Viviane Reding, EU Commissioner responsible for Education and Culture sums up that the main purpose of this consultation is trying to find answers to the following three questions: "How can the European Union contribute to creating a language-friendly environment? How can it help to encourage people to take advantage of the language-learning opportunities that exist? How can Europe contribute to extending and improving language learning?" This consultation was a product of the strategic aim defined by the European Council in March 2002 in Barcelona which outlines that the acquisition of basic language skills must be improved, notably by teaching at least two foreign languages from the earliest age (pre-school) onwards. The Commission intends to publish an Action Plan based on the consultation results in the summer of 2003.¹

Effects of the EU Language Policy on the New Member States

We could be inclined to think that all these actions and initiatives would make the future members of the EU feel quite happy and relieved that their languages – including those of the minorities in these countries – will not be threatened by any means due to their accession to the EU. Quite on the contrary, they should get even more recognition in the years to come as, hopefully, schools might decide to adopt the language of the neighbouring country in their offer of foreign languages.

Likewise, native speakers of less widely spoken languages in the EU, such as Danish, Finnish, Swedish etc., have traditionally displayed much better skills in foreign languages such as English, German or French than the native speakers of either of these major languages. Realising that hardly anyone would be able to master their own language, they had regarded it as a necessity to learn other languages in order to communicate with people from other regions. Hence, there is reason to believe that after the accession of the new members to the EU, the results of surveys on existing language skills such as the one on English included in *Eurobarometer* will look slightly different.



Level of English in the EU

(Source: *Eurobarometer – Europeans and Languages*, 2001)

Judging from the good foreign language skills of the exchange students from the new member countries in recent years, e.g. Czechs, Slovaks, Hungarians, Slovenes, Polish etc., we can assume that many citizens of these countries will, from the start, be endowed with the linguistic prerequisites for professional and private mobility in the EU. The motivation to learn other languages seems to be much greater among the younger generations of the New Members than among the citizens of the old-established EU Member States.

If the current EU language actions bear fruit, however, the enlargement of the EU could become a real opportunity for languages like Czech, Slovak, Polish or Hungarian to even gain in importance. For this to happen, it would be necessary for the “old” EU Member States to focus on pre-school language training in these languages at once. Only a concerted effort – launched initially in border regions,

where the motivation to learn the neighbours' language will be stronger than elsewhere – will ensure that the future generations become effectively trilingual.

This perspective is probably rather optimistic. Educational realists might look at the current situation with a greater degree of suspicion. Whilst the EU is strongly encouraging the learning of two foreign languages, students and also governments tend to be less supportive of new or more intensive language programmes. For instance, the fact that the Johannes Kepler University made a second language mandatory in its new curriculum for students of Business and Economics did not receive an excessive amount of approval by students or teachers of other disciplines. The introduction of a stronger focus on two foreign languages and on a mandatory year abroad for students in International Business has actually resulted in a decline in the number of students opting for this field.

Likewise, fewer and fewer students who come to Linz on exchange programmes – except many from the former Eastern Bloc countries or from Scandinavia – can cope with the language requirements in the courses taught in German.

For governments, on the other hand, to provide quality language programmes for large numbers of pupils or students – not to speak of pre-school level – is quite expensive and therefore not in line with the budget cuts currently in place in many schools and universities throughout the EU because of the weak economic growth rates. We have therefore had to witness a substantial decrease of the numbers of exchange students from the UK because the language programmes at their universities were drastically reduced or even eliminated.

The Role of English

Whilst the idealistic goals set by the EU with regard to language teaching and learning are still far from being reached, there seems to be a fairly unanimous conviction that the role of English is still growing. Articles and books abound on “English as an international language, English as a lingua franca, English as a global language, English as a world language, or English as a medium of intercultural communication.” (Seidlhofer 2002, 9). Many people do not regard English as a foreign language anymore, but rather as a necessary prerequisite for cross-cultural communication. Gerhard Neuner summarizes the current role of English quite clearly when he writes: “In our world the command of ‘basic English’ has almost attained the status of a cultural technique (like reading and writing). It might therefore appear that it is sufficient to teach English as the only foreign language and to teach it as a lingua franca detached from a specific socio-cultural context” (Neuner 2002, 7).

When we ask ourselves why English – among all the languages that exist in the world – has attained this status, the explanation given by Crystal, Neuner and others sounds quite convincing. Apart from being associated with values that

dominate contemporary society, the leading role of English is “the result of past historical developments and present political constellations. [...] The present dominant position of the United States strengthens its position as the language of international affairs (political, economic, scientific, cultural” (Neuner 2002, 7). Gret Haller, ambassador and mediator in Bosnia underlines this argument very poignantly: “No one listens to what you say if you do not speak English because English is the language of power and, by speaking another language, you show you have no power.” (Council of Europe 2001).

One of the factors contributing substantially to the propagation of English is information technology, which in itself originated from the USA as the centre of economic wealth and political power. Its primary use – as is widely known – served military purposes. In the early 1990s, when the Internet was developed (in English in the US), 98% of all sites were in English. A 2001 study on the languages used for Web pages reveals, however, a clear decline in the use of English (68.4%) in favour of other European languages like German (5.8%), French (3%), Spanish (2.4%) or Russian (1.9%), as well as non-European languages such as Japanese (5.9%) or Chinese (3.9%). We can expect even more Web sites in languages other than English in the years to come. (Truchot, 20)

The fact that more or less fluent and adept speakers use English for communication has induced some native speakers and language purists to lament the detrimental effect this has had on the overall quality of the language with regard to pronunciation, range of vocabulary and grammatical correctness. It has given rise to the assumption that in future there might be the “Englishes” spoken by their native speakers and well as several types of “World English” for which the interlocutors will develop special skills to reach the communicative goals, such as asking clarifying questions, feeding back words or phrases in a more accurate form or just “letting pass” linguistic incorrectness, if the overall meaning of the utterance is understood.

Whatever forms “English as an International Language” will adopt in the future, current developments notably in higher education tend to point clearly towards the supremacy of English among all other languages. “We are witnessing a general process of internationalisation of higher education. In a context of competition, English represents a selling point, an inducement. This trend will probably become more pronounced with the creation of a common European higher education area – the Bologna process, which has been embraced by a number of European governments. Common diplomas will be introduced under this process. Users of English will probably be more highly prized than those using the national language, as they will be considered better adapted to the globalisation context” (Truchot 2002, 9). In an effort to cater to the needs of foreign exchange students, more and more universities in Europe are offering

courses taught in English. French business schools are even forced to do so to be successful in an international accreditation process.

Why learn other languages?

If we look upon this development as a given fact, what is the purpose of all the efforts made by the EU Commission to achieve multilingualism among its citizens and to support less widely spoken and minority languages? Joshua A. Fishman, a distinguished researcher in social sciences, emeritus at Yeshiva University and visiting professor at Stanford and New York University hypothesizes that the linguistic imperialism of English may weaken in future in favour of regional languages. He predicts that more *linguae francae* might come into existence used by merchants, writers, and relief workers to reach larger populations. Fishman also envisages the rise of multilingualism, "where each language is assigned its own distinctive societal functions." Thus "the language characteristically used with intimate family and friends, the language generally used with co-workers or neighbours, and the language used with one's bosses or government, need not be one and the same." (Fishman 2000)

From this perspective the endeavours of the European Commission make a lot of sense. If the concept of a true European Union is to become reality and if we are to become citizens of Europe rather than citizens of nation states, the negative connotations of plurilingualism and cultural plurality must disappear. The fact that these prejudices still exist is a result of – rather unsuccessful - historical developments which fostered national and cultural homogeneity. Clearly, this concept is outdated when frontiers between nations are proving dysfunctional because they hamper mobility (Gogolin, 2002). Learning languages opens doors to the understanding of other cultures. Cultural understanding and cultural competence are an indispensable prerequisite for creating a sustainable European Union in which linguistic diversity is seen as a rich resource. Therefore it will be necessary to embrace a holistic approach to language teaching and learning where Global English will play only one part but where multilingualism must be the overriding goal. The idea to start at pre-school level and thus make language acquisition an integrative part of the process of social learning seems to present a viable approach. It should therefore be given priority over other language programmes in Europe.

References

- Council of Europe: *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe*. Strasbourg, 2001, Editions du Conseil de l'Europe.
- European Bureau for Lesser Used Languages: Final Document: Declaration on Linguistic Diversity and the Future of the European Union. 2002.
- European Commission: Eurobarometer Report 54, Europeans and Languages, Executive summary. 2001.
- European Commission: Foreign Language teaching and Learning: European Community Action. 2002.
- European Council: White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society. 1995.
- Fishman, Joshua A. 2000, *English: The Killer Language? Or a Passing Phase? Whole Earth*. http://www.findarticles.com/cf_0/m0GER/2000_Spring/61426214/print.jhtml retrieved 27/02/2003.
- Gogolin, Ingrid: *Linguistic diversity and new minorities in Europe*. Strasbourg, 2002, Council of Europe.
- Neuner, Gerhard: *Policy approaches to English*. Strasbourg, 2002, Council of Europe
- Price, G. (Ed.): *Encyclopedia of the Languages of Europe*. London, 2000, Blackwell.
- Reding, Viviane: "The future of regional and minority languages in the European Union" Speech held at the Conference on creating a common structure for promoting historical linguistic Minorities within the European Union – Helsinki. 2002.
- Seidlhofer, Barbara: *A concept of international English and related issues: From 'real English' to 'realistic English'*. Strasbourg, 2002, Council of Europe.
- Skutnabb-Kangas, Tove: *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments*. Strasbourg, 2002, Council of Europe.
- Truchot, Claude: *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg, 2002, Council of Europe.

Notes

- ¹ Commission of the European Communities (24 July 2003), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic diversity: An Action Plan 2004-2006, COM (2003) 449 final.

Sturcz Zoltán

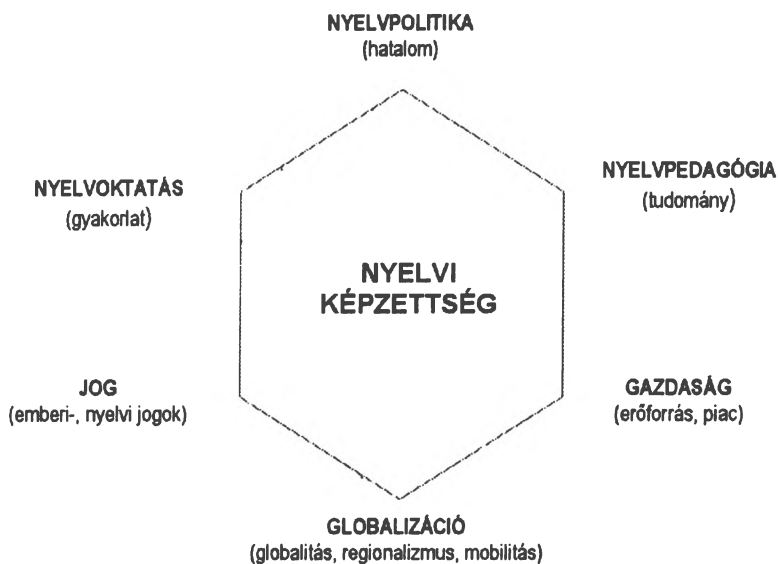
Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem

A MUNKAVÁLLALÓ NYELVI KÖRNYEZETE

Az ezredforduló nyelvoktatási modelljét a következő, egyben működési keretet is adó tényezők befolyásolják: nyelvpolitika, nyelvpedagógia, oktatási rendszer és gyakorlat, gazdaság, globalitás, jog. Ezekből a tényezőkből egyre inkább kiemelkedik és rendező erővé válik a gazdaság: részben mint megrendelő és felvevő piac, részben mint erőforrás. A gazdaságban egyre több olyan elem van jelen, amely meghatározó a nyelvoktatás, a szaknyelvoktatás szempontjából is. Ezek közé sorolhatók címszavakban a következők: globális rendszerek, multinacionális rendszerek, fejlődési dinamika, információs árvíz, versenyképesség, munkaerő-minőség. Ezek a tényezők hatnak a nyelvoktatási modellekre, az intézményekre, de egyben alakítják a cégek nyelvtudással kapcsolatos felfogását is. A cégek állásbörzéinek, információs- és munkaanyagainak, belső működésének konkrét elemzése megmutatja, hogy mit várnak el nyelvi értelemben a munkavállalótól, azaz milyen a nyelvi környezet és szükséglet. A vizsgált korpusz: 181 cég, 2050 állás-hely. Érzékelhető, hogy a nyelvtudás – benne a szaknyelvtudás – termelési eszközzé, ezen belül egyre inkább az innováció eszközévé válik. A termékekre ráfordított anyagi eszközök és szellemi eszközök hányadában jelentős arányeltolódás következett be a szellemi eszközök javára, és ezen belül a nyelvtudás pozíciója különböző okokból egyre inkább erősödik. Mindennek az EU-csatlakozás küszöbén geopolitikai és nyelvpolitikai szempontból egyaránt jelentősége van.

1. A tanulmány és a felmérés indítékait az a ma már nyilvánvaló tény adta, hogy a felsőoktatásban végzett szakértelmiségtől a gazdaság által elvárt nyelvtudás szemben áll a felsőoktatási nyelvi képesítési követelményekkel, az intézmények nyújtotta nyelvoktatási keretekkel, lehetőségekkel és ezekből fakadóan az ott folyó oktatási gyakorlattal¹. Erre a tényre, pontosabban ennek bizonyítására igazából nem is a nyelvész, hanem az oktatásszervező szempontjából és a végzett diplomás hallgatók eladhatósága szempontjából kerestem a választ. Arra próbáltam választ adni, hogy mit vár az ezredfordulón a gazdaság a szakértelmiségtől, az általunk képzett munkaerőtől, illetve milyen a nyelvi környezet a munkaadónál. Úgy gondolom, hogy a válasz a következő szempontok és elvégzett elemzések alapján adható meg: *a)* Gazdasági szempontú igényfelmérés, igényelemzés és trendfeltárás a nagy- és a középvállalatok körében. *b)* Makroelemzés az álláspiacon a nyelvoktatás makro- de mikrorendszerét is érintő konzekvenciákkal. *c)* Az innováció és a nyelvtudás kapcsolatának – mint a gazdaság legnyelvigényesebb részének – vizsgálata. *d)* Nyelvpolitikai tanulságok leszűrése.

2. Kiindulásként mutassuk be a nyelvi képzettséget és kultúrát a XXI. században meghatározó hatelemű hatásmodellt:



1. ábra

Ez a hatásmodell elvileg összetartozó rendszer és ennek megfelelően szervesen összetartozó elemeket is foglal magába, de gyakorlatilag inkább önállóan élnek vagy csak részlegesen egymáshoz kapcsolódva működnek és hatnak az elemek, talán ezért tart ott, ahol tart a nyelvi képzettség és a nyelvi kultúra Magyarországon. A hatásmodell hazai működéséről némi iróniával elmondható a következő: a nyelvpolitika akar vagy nem akar valamit; a nyelvpedagógia ért valamit és szeretne valamit; a nyelvoktatás csinál valamit; a nyelvi jog elvár valamit; a globalizáció kényszerít valamire; a gazdaság tesz valamit saját érdekében. A hatásmodellből most mint fő vizsgálandó témát emeljük ki a gazdaságot, ami egyszerre erőforrás is és piac is a nyelvi képzés szempontjából. Továbbá megállapítható az is, hogy a gazdaság döntően megváltoztatta a XX. és XXI. századi nyelvoktatást: elsősorban az iskolarendszerű képzéssel kapcsolatos ösztönös kritikájával és újszerű igényeivel, de legalább ennyire az iskolarendszeren kívüli képzés, a felnőttképzés, az élethosszig tartó tanulás, az informális tanulásra készítés módzataival és a nyelvoktatásra vonatkoztatott eszközeivel, illetve mindezek támogatásával. Kérdésként feltehető, hogy mi a gazdaság elvárása, milyenek a trendek, milyen feszültség és távolság van a gazdaság vágya és a valóság között.

3. A válaszadásra konkrét, nagyon is földhözragadt és számszerű elemzésből indultam el, amelynek forrásai a következők: különböző állásbörzéken 181 cég

2050 álláshelyre vonatkozó állásajánlatát vizsgáltam a nyelvi elvárások szempontjából. A 181-es számot, azaz a vizsgált cégek, vállalatok számát a továbbiakban bázisszámként, illetve viszonyításként kezelem.² Ezt kiegészítettem 65 cég-interjúval, miniinterjúval. Vizsgálataimat megerősítettem a 2003. évi kontrollvizsgálatokkal. Az állásbörzék állásajánlatai elég nagy szórást mutatnak az állástípusok szempontjából: adataim döntően a mérnök, közgazdász, menedzser pályákra vonatkoznak, de jogi, orvosi, gyógyszerészi, bölcsész álláshelyek is voltak a vizsgáltak között. A vizsgált állásbörzéket a következő táblázat mutatja be:

1. táblázat. Források

XI. Műegyetemi Állásbörze (BME) 2002. április 3–4.	115 cég	1100 álláshely
Közgáz Karrierexpo (BKÁE) 2002. október 16–17.	22 cég	500 álláshely
Integrált Felsőoktatási Állásbörze (BME) 2002. október 29–30.	44 cég	450 álláshely
Összesen:	181 cég	2050 álláshely

4. Most képzeletben induljunk el egy állásvadászatra, és legelőször is sétáljunk körbe egy állásbörzén vagy jelenjünk meg egy cégirodán, vegyük kézbe a cégek rövid és/vagy hosszú szövegű cégismertetőit. Legtöbb cég mindkét típusú ismertetővel rendelkezik. A munkavállalót máris nyelvi atrocitások érik! Legtöbb anyagban egy munkaadói/munkavállalói kérdőív is benne van, amelynek egyik kiemelt része a nyelvtudásra való rákérdezés. A cégismertetőik alapján a következő nyelvi körkép rajzolható fel:

2. táblázat. Cégismertetőik

Rövid szöveg (1-2 oldal)		
Magyar nyelvű:	171 db*	94%
Csak angol nyelvű:	10 db	6%
Hosszú szöveg (3-10 oldal)		
Magyar nyelvű:	123 db*	67%
Csak angol nyelvű:	10 db	6%
Kétnyelvű (M//A/N/Fr)	48 db	27%

5. A cégismertetőkből az is kiderül, hogy komolyabb szakmai érdeklődés esetén milyen nyelven vagy ma már inkább milyen nyelveken adható be a céghez az életrajz és az ún. motivációs levél:

3. táblázat. Az életrajz és a motivációs levél nyelve

M	21 db	12,0%
M/A*	107 db	60,0%
A	12 db	6,0%
M/N/	26 db	14,5%
M/N/A	3 db	1,5%
M/A/Egyéb EU nyelv	6 db	3,0%
	181 db	100%

* Angolul igény összesen különféle kombinációkban: 85% (Az erőssorrend legtöbbször Angol / Egyéb nyelv.)

6. A cégismertetőket továbbolvasva egyértelműen kiderül, hogy a cég, illetve az adott szakterület milyen nyelvet és hány nyelvet vár el a jelentkezőtől, azaz alapvetően megfogalmazódik a nyelvigény:

4. táblázat. Nyelvigény

Első nyelv			Második nyelv		
A	158 db	88,0%	A	12 db	7,0%
N	13 db	7,0%	N	28 db	15,0%
Fr	4 db	2,0%	Fr	10 db	6,0%
Ol	3 db	1,5%	Ol	1 db	0,5%
Sp	1 db	0,5%	Sp	0 db	0,0%
Or	2 db	1,0%	Or	1 db	0,5%
Magy	0 db	0,0%	Magy	6*db	3,5%
Egyéb	0 db	0,0%	Egyéb	7 db	4,0%
Össz	181 db	100%		65 db	36,5%

A fenti táblázathoz az alábbi kiegészítések fűzhetők: *a)* A cégek többsége ma még egy nyelv igényével lép fel, egy részük kb. egyharmaduk második nyelvet is megjelöl. Harmadik nyelvet ritkán vagy igen speciális esetben jelölnek meg: ezek viszont általában nem világnyelvek, hanem szomszédaink nyelvei vagy más kis nyelvek. *b)* A cégek 95 %-a (170 db) igényli az angol nyelvtudás meglétét, tehát csak 5% (11 db) nem kéri explicit módon, de az alaposabb olvasásból és méginkább az általam folytatott interjúkból kiderült, hogy az angol nyelv biztos tudása esetén könnyen feladja a cég az egyéb – első helyen megadott – más nyelvi igényét. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara felmérésében a következő szerepel: „...mindenekelőtt angolra van szükség, de előny az anyavállalat nyelvének, illetve további szaknyelvek ismerete (pl. spanyol a kereskedelemben; vagy orosz törzskönyvezéshez a vegyiparban).”³ *c)* Az angolon kívüli egyéb nyelvek ritkán kerülnek elő kimondottan

szakmai szempontból, elvárásuk sokkal inkább takar hagyományőrző, kulturális, protokolláris és a kapcsolati tőkét informális módon építő szempontokat. Ez utóbbinak viszont egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a cégek. A *c)* pontban felsorolt tények és az EU felé történő nyitás – a belépés – a jövőre nézve azért minden bizonnyal megerősíti az angolon kívüli EU nyelvek pozícióját. Az EU bővülése, az EU nyelvi térképének és a nyelvek számának megváltozása, növekedése is hozhat ebben a tekintetben pozitív változást, új fejleményeket. Ilyen értelemben jelen felmérésünk a közvetlen ezredforduló állapotrajza, amely különféle külső és belső hatásokra elmozdulhat.⁴ *d)* Sajátos új jelenség a magyar nyelv megjelenése – méghozzá felsőfokon – az állásajánlatokban. Ezek nyilvánvalóan az EU-kompatibilis és az európai munkapiacra nyitott álláshirdetések prototípusaként jelennek meg. *e)* Az állásajánlatokkal kapcsolatban megemlíthető, hogy jelentős részük az un. ötödik generációs magyar álláshirdetési modellt követi, aminek lényege: két idegen nyelv az igény, sőt az anyanyelv iránti kommunikációs elvárások is megjelennek, és maga a hirdetés is idegen nyelven fogalmazódik meg. Ezekben a megfogalmazásokban a három nyelven kommunikálni képes és számos EU-dokumentumban deklarált európai polgár eszménye is tükröződik.⁵ *f)* A második, esetleg a harmadik nyelv használatának igénye, valamint a munkaerő differenciált és speciális felhasználása a nyelvi ismeretek szempontjából többnyire arányos a cég nagyságával. A nagyobb cégek differenciáltan válogatnak, a kisebb cégek nyelvileg is inkább „univerzálisabb” munkaerőt keresnek. Nyilvánvalóan az anyagi források és lehetőségek ebben a tekintetben is megszabják egy vállalat lehetőségeit.

7. A nyelvek kiválasztását és szükségességét a gazdaság felől elsősorban a makrotényezők határozzák meg. A munkavállaló nyelvi környezetét a makrokörnyezet elemzése alapján a következő felsorolásban összefoglalt tényezők szabják meg. Ezek a tényezők mint világgazdasági jellemzők egyben és részben az angol nyelv lingua franca vagy közvetítő nyelv funkciójára is rámutatnak.

A munkavállaló nyelvi makrokörnyezete (a gazdaságnak a nyelvtudás szempontjából is meghatározó jellemzői):

1. globális rendszerek
2. multinacionális rendszerek (nem a hely a szituáció, a feladat a mérvadó)
3. gyors fejlődési ütem
4. információs árvíz (hordozók+információk területén)
5. versenykényszer:
 - folytonos időzavar
 - beérési, utolérési hajszá
 - azonnali reaklási/csatlakozási/felülmúlási igény
6. munkaerő mobilitás (cégen belüli, kívüli, transznacionális)
7. vállalati menedzsment (multinacionális, multikulturális jellegű személyi összetétel)

8. Amennyire a munkaadó/munkavállaló nyelvi makrokörnyezete eldönti a nyelvhasználat milyenségét a kiválasztott nyelvek szintjén, úgy legalább annyira eldönti a kiválasztott és használt nyelvek tudástartalmának minőségét, készségtartalmát a mikrokörnyezet. Ennek a mikrokörnyezetnek a következő tizenkét pontba foglalhatók össze az elemei:

1. Honlap
2. Hagyományos levelezés (belső/külső)
3. E-mail (belső/külső)
4. Internethasználat
5. Szakirodalom-feldolgozás
6. Belső munkanyelv (általában)
7. Dokumentáció
8. Jelentések (report)
9. Munkaértekezlet
10. Brainstorming
11. Workshop
12. Konferencia (belső/külső)

Közös jellemző: erőteljes eltolódás az idegennyelvűség irányába.

9. A nyelvi minőségre vonatkozó teljes igény természetesen a makro- és mikrokörnyezet együtteséből és igényeiből állítható össze. Ennek legfontosabb elemei a következő – az ismertetőkből, az álláshirdetésekből, a miniinterjúk szövegéből kiemelt – kulcsszavakban adhatók meg:



2. ábra. Nyelvi minőség

Az ábrához kiegészítésként hozzáfűzhető, hogy szemben a képesítési követelményekkel és a végzős hallgatók legfeljebb középszintű nyelvtudásával a cégek elvárása a közép- és felsőfok közötti szint, a valós kommunikációképesség. Az egy és két csillaggal való kiemelés pedig a szakmai kommunikációs igényt jelzi. A differenciált felhasználás sokfajta nyelvi megbízást és feladatot takar, így például a recenzálástól a kísérő tolmácsoláson át a topmenedzseri nyelvi feladatokig tart. Mindezek összefoglalva azt is mutatják, hogy a gazdaság számára a nyelvoktatás fogalma egyre inkább csak a tágabb nyelvi képzés fogalmával és komplex tartalmával fedhető le az igények felől. Azt is meg kell jegyezni, hogy a személyzeti munka és az alkalmazási gyakorlat eltér egymástól. Az előbbi elnagyolt, míg az utóbbi pontosabb igényekre, igénymegfogalmazásokra törekszik. A 7., a 8. és a 9. pontunk kiegészítéseként megemlítendő, hogy a makro- és mikrokörnyezetnek a szaknyelvoktatás tartalmát befolyásoló tényezőit a „technológiai fejlődés és az interdiszciplináris összefüggések hatásmechanizmusa” felől tantervelméleti megközelítésben vizsgálja Kurtán Zsuzsa: A szaknyelvoktatási tartalom szintezése című tanulmánya.⁶

10. A cégek egyéb elvárásai között függetlenül a konkrét és megnevezett nyelvtudási, nyelvismereti igényeken túl ismét és önállóan megjelenik a kommunikáció mint igény a következő táblázat szerint. A külön megjelentetés önmagában is érdekes, de ez sajátossá teszi a kommunikáció értelmezését is: anyanyelvi, idegen nyelvi, műfajismereti elemek, protokoll, viselkedéskultúra, kulturális háttérismeretek, stb. egyaránt beleférnek ebbe az egyszerre tág és laza felfogásba. Ez arra is utalás, hogy az anyanyelvoktatásból ma már kihagyhatatlan (lenne) a kommunikációs alapismeretek hatékony tanítása.

5. táblázat. Kommunikáció

Az egyéb szakmai követelmények között elvárás a kommunikációs készség.

Jelzők:

- megfelelő
- jó
- kiváló
- átlagon felüli

Igény 181 cégből: 41 db 23%

Vonatkoztatás:

- anyanyelvre és idegen nyelvre egyaránt
- műfajismeret (szakmai bemutató, tárgyalásvezetés, stb.)
- protokoll, viselkedéskultúra
- kulturális háttérismeretek

11. A munkavállaló megfelelő tájékozódás, az életrajz és a motivációs levél leadása után számíthat a munkaerőfelvétellel, illetve a kiválasztással kapcsolatos eljárásra, ami ma már többnyire sokelemű megmérettetést jelent. Így teljesen természetes, hogy a nyelvi megmérettetés is a munkaerőfelvétel része. Ennek különféle helyi, a céghagyományoknak megfelelő megoldása lehet: a hagyományos felvételtől – ahol többnyire csak a nyelvi dokumentumokat ellenőrzik – egészen az összetett nyelvi vizsgálatig tarthat. Egy biztos: a cégek döntő többsége – amint ezt az alábbi táblázatunk is bizonyítja – saját kiválasztási és/vagy mérési szisztémát használ a nyelvi tudás ellenőrzésére, és kevésbé hagyatkozik a papírformára, a bizonyítványokra. A nyelvi megmérettetésre szükség is van, hiszen a munkaadók nyelvigenyes világnak tartják cégeiket.

6. táblázat. Munkaerőfelvétel

	24 db	13%
I	80 db	44%
I + T	31 db	17%
I + AC	23 db	13%
I + T + AC	12 db	7%
I + T + AC + R	8 db	4%
T	0 db	0%
T + AC	0 db	0%
AC	3 db	2%
	181 db	100%

H = Hagományos felvétel I = Interjú T = Teszt
 AC = Kiválasztási eljárás több lépcsőben (Assessment Center)
 R = Rendkívüli eljárás (prezentáció, grafológia, pályázati feladatkészítés, referenciaértékelés stb.)
 Interjú összesen: 85%
 Teszt összesen: 51%
 Átlag (I + T): 63%*

12. A cégek humánerőforrás szakemberei természetesen tisztában vannak azzal, hogy igényeik és a végzős hallgatók nyelvi ismeretei – legalábbis tömegszerűen – nincsenek összhangban egymással. Ezt a hiányt és a hetedik fejezetben emlegetett differenciált feladatokra való kiegészítő felkészítést nyelvi képzésekkel pótolják, ellensúlyozzák. A nyelvi képzést a cégek több mint ötven százaléka szervesen támogatja (lásd az alábbi 7. táblázat *a)* és *b)* pontja). Új jelenség a *c)* pontban elővezetett informális nyelvtanulás fogalma, amiről az interjúk adtak felvilágosítást.

7. táblázat. A nyelvi képzés támogatása

a) Célirányos belső vagy külső nyelvtanfolyam, nyelvi képzés:	62 db	34%
b) Kombinált képzés (tréning, külföldi tanulmányút stb.) keretében nyelvi képzés is. Csak becsülhető adat:		kb. 20%
c) Az informális tanulás aránya növekszik főleg a közép- és felsővezetők körében (szintemelés, szakmai és/vagy kulturális háttérismeretek, stílusjavítás, flottság, második nyelv érdekében). Csak becsülhető adat:		kb. 15%

13. A gazdaság menedzselésével, de a társadalom egészével kapcsolatban is egyre gyakrabban merül fel a tudásgazdaság, a tudástőke, a tudásmenedzsment, az innováció fogalma. J. A. Schumpeter Nobel-díjas osztrák közgazdász szerint: „A tőkés társadalom alapvető jellemzője az állandó innovációra való törekvés.”⁷ Ehhez a gondolathoz kapcsolódik Hronszy Imrének a BME tudománytörténet-sz professzorának gondolatsora, mely szerint: „...a termelékenység növekedésének elsődleges forrásává válik az innováció műszaki, intézményi vonatkozásban csakúgy, mint az egyéni munkavégzésben. ... Az innovációs társadalom tudásközpontú, tudástermelő társadalom.”⁸ Ezekből a gondolatokból világosan következik, hogy a gazdasági élet motorja, ugyanakkor szellemileg legigényesebb eleme az innováció. Itt gyülekeznek a szellemi/szakmai elit képviselői, és e tevékenység körül épülnek ki az ún. kiválósági központok is. Úgy tűnik, hogy a gazdaságban a nyelvismeret szempontjából is a legigényesebb terület és csoport az innovációs kérdésekkel és folyamatokkal foglalkozók köre. Nem véletlen, hogy a nyelvtudás fogalmi megragadása, körülhatárolása a gazdaság részéről az e területen tevékenykedők körében fogalmazódik meg legvilágosabban. Állításuk szerint az idegen nyelv ma már: munkanyelv, a tudástőke része, termelési eszköz, kulcskvalifikáció mint a tudásanyag más eleme a szakismeret, a számítástechnikai tudás, a menedzsment ismeretek stb. A munkanyelv, a tudástőke, a termelési eszköz, a kulcskvalifikáció fogalmak egyben azt is jelzik, hogy a gazdaság képviselői – talán legjobb képviselői – hogyan látják a nyelvtudást, illetve azt milyen értékrendszerbe helyezik bele. Azzal egészíthető ki ez a gondolat, hogy a gazdaság részéről még két kiemelten nyelvigenyes területet jelölnek ki a szakemberek: az ún. kapcsolati tőke építőit és a felsőszintű menedzséri munka képviselőit, akik nyilvánvalóan az innovációs folyamatokkal is közvetlen kapcsolatban állnak.

14. Mielőtt valamilyen nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai konzekvenciák megfogalmazásába fognánk, keressük meg a választ arra a kérdésre, hogy miért az angol nyelv élvez egyértelmű dominanciát a munkaadók nyelvválasztásában, megítélésében. Erre a kérdésre az interjúk és az egyéb elemzések alapján egyetlen jelzős szerkezettel válaszolhatunk: kommunikációs biztonság. Ezt az angol nyelv nyújtja a cégek számára. Ha ezt a fogalmat fel kívánjuk bontani – márpedig csak

ekkor látjuk meg lényegét –, akkor a következő táblázatban foglalhatók bele a magyarázat alfogalmi.

8. táblázat. Miért az angol?

KOMMUNIKÁCIÓS BIZTONSÁG

Globalizáció

Multinacionalizmus

Versenykényszer



Általános közvetítő jelleg

Terminológiai skálaszélesség és biztonság

Információhordozó jelleg



Nemzetközi menedzsment

Motivációk logikai és érzelmi szintjei

15. A második nyelv helyzetét is elemeztem a munkavállalók szemszögéből. Ha a szempontokat alaposan szemügyre vesszük, akkor a második nyelv, illetve annak pozícióbővülési lehetőségeiben számos reménykeltő elemet találunk.

9. táblázat. A második nyelv

- Szaknyelvi területek
- Tradíciók
- Helyi tárgyalások
- Kényszerhelyzet
- Bizalomkeltés
- Motiváció
- Perszonalizáció
- Vezető(k) személyisége, nemzetisége
- EU nyelvi térkép alakulása, bővülése

16. A tudománytörténet képviselői között visszatérő fogalom a termékbefektetési értékarány, azaz annak megítélése, hogy az anyagi tőke (a vas) és a szellemi tőke (az agy) részaránya hogyan változott meg az utóbbi három évszázadban. Az arányokról viták folynak, de a következő arányszámok nagyjából elfogadottak: anyagi tőke/szellemi tőke arány a XIX. században 70%/30%; a XX. században 50%/50%; a XXI. században 30%/70%. A szellemi tőke különféle elemekből áll össze. Ennek a halmaznak – amint az az előző két fejezetből is kiderült – ma már a gazdasági szakemberek szerint is elismert eleme a nyelvtudás. A kérdés csak az,

hogy a termékbefektetési értékarányban, ezen belül a szellemi tőke kategóriában mennyi, pontosabban hány százalék a nyelv jelenléte. Ennek a jelenlétnek a kimutatása számszakilag több okból is igen nehéz. Egyrészt a nyelvigényesség eltérően jelentkezik a különféle típusú szakmai és gazdasági feladatokban, másrészt a nyelvi érték megjelenése hol explicit (direkt), hol implicit (indirekt) jellegű. Némi humorral tehát azt mondhatjuk: nehéz meghatározni, hogy mennyi az annyi. A nyelvoktatási szakma részéről egyértelmű sikernek könyvelhető el már az is, hogy a gazdaság kezd világos fogalmakat használni a nyelvtudásra, illetve annak értékére, és ami talán ennél is fontosabb az az, hogy egyre tágabb felvevő piacává és aktív támogatójává válik a nyelvoktatásnak, illetve a nyelvi képzésnek (lásd 7. táblázat).

17. A felmérésből származó adatok valamint az interjúk alapján megfogalmazhatók azok a trendek és üzenetek, amelyeket a gazdaság küld a felsőoktatás és az ott folyó nyelvoktatás számára. Úgy gondolom, hogy az üzeneteknek további címzettjei is vannak: a nyelvpolitikával és a nyelvpedagógiával foglalkozók – ezen belül is leginkább a döntéshozó pozíciókban lévők – számára. Ezért talán nem lenne célszerűtlen bizonyos döntések újragondolása a következők alapján: *a)* Angol nyelvi dominancia a használatban és ebből fakadóan az oktatásban elfoglalt helyének kijelölése. *b)* Az EU – nyelvpolitikai, nyelvoktatási modell érvényesítése: két idegen nyelv és anyanyelv kiművelése. *c)* Középfok és felsőfok közötti nyelvi szintelvárás. *d)* A szakmai nyelvi kommunikációs szint emelése és a készségek magasabb kidolgozottsága. *e)* A nyelvi kommunikációs biztonság megteremtése a cég mikro- és makrokörnyezetében. *f)* Ennek része, hogy a szakértelmiség minél magasabb és kidolgozottabb szinten munkanyelvként, illetve lingua francaként tudja használni az angolt. Ezt a törekvést és célt felerősíti az a tény, hogy a szakmai/szaknyelvi egyneműséget és a korlátlan megértést is az angol szaknyelvi terminológia közel teljes kidolgozottsága teremti meg. *g)* Oktatási modellváltás. *h)* A direkt szakmai tartalmú jelzéseken kívül az üzenetek általános része pedig a következőkben foglalható össze: A piac oldaláról nézve az oktatási és a képzési rendszerek meghatározó elemévé válik a gazdaság. A különféle típusú nyelvi képzési rendszerek (állami, egyházi, magán, vállalati, alapítványi, stb.) szakmai körei és fenntartói között szükséges a párbeszéd.

18. A nyelvpolitika fogalmát többnyire kizárólagosan csak állami/nemzeti szinten használjuk, pedig a gazdaság felől vizsgálva ennél differenciáltabb szintekre bontható: nemzeti/helyi, intézményi/vállalati szintekre. Minél kevésbé működnek a magasabb szintek, annál inkább veszik át a szerepet az alsóbb szintek. Az alábbiakban bemutatott táblázat és annak elemei vázlatosan azt rajzolják fel, hogy a gazdaság által is befolyásolt új típusú és többelemű nyelvpolitika vagy talán nyelvi stratégia milyen – egymást is átjáró – szintekből, részelemekből és motivációkból áll össze.

10. táblázat. Nyelvpolitika**Nemzeti nyelvpolitika**

- össznemzeti érdek
- kulturális, gazdasági érdek
- EU-érdek
- első, második, harmadik nyelv:
kiválasztás, szint, oktatási modell

Helyi/intézményi nyelvpolitika

- nemzeti érdek
- szakmai érdek
- üzleti érdek
- arculatalakítás
- nyelvi légkör
- értelmiségeképzés
- mobilitás

Vállalati nyelvpolitika

- gazdaságpolitika
- érdekorientáltság
- képzéstámogatás: iskolarendszerű,
iskolarendszeren kívüli, informális

19. Egy szakmai eszmefuttatás, aminek a címe tartalmilag is – és stílusosan a nyelvoktatási témánkhoz – a nyelvi játék szintjén is kapcsolódik tanulmányunkhoz így hangzik: Gazdaság és gazdagság. A szerző azt állítja, hogy az információ és a nyelv két kulcs a gazdasághoz és a gazdagsághoz, és a gondolatsort így zárja: „Az információk megszerzésében, átadásában, az ehhez szükséges módszerek el-sajátításában ugyancsak fontos tényezővé válik a nyelvi képzettség.”⁹ Ezt saját témánk egyik zárógondolataként is ajánlom az olvasók figyelmébe. A másik gondolat pedig az, hogy geopolitikai és gazdasági helyzetünkben összetetalákoznak a globális és a lokális problémák nyelvi értelemben is. Földes Csaba egyik tanulmányában összevonja a két fogalmat és találóan „glokális” kérdésekről beszél: „Különösen az EU-csatlakozás fényében a jövőben a felhasználható és több nyelvre kiterjedő idegennyelv-ismeretet mint alapvető kvalifikációt a nyelvpolitika valamennyi résztvevője remélhetőleg elismeri valamint értékeli, és a jövő nyelvpolitikájának az lesz majd a sarkalatos pontja, hogy minél többen sajátúthassanak el minél több nyelvet. Hiszen meggyőződésem szerint csak így lehet az Európa Tanács és az Európai Unió által „a nyelvek évének” deklarált 2001-ben és azután is kellően megfelelni a „glokális” politikai, gazdasági és nem utolsósorban intellektuális kihívásoknak.”¹⁰

¹ A képzési követelmények a főiskolai szintet végzőktől egy alapfokú C típusú vagy egy középfokú A vagy B típusú nyelvvizsgát; az egyetemi szintet végzőktől középfokú C típusú nyelvvizsgát vagy ezekkel egyenértékű egynyelvű vagy kétnyelvű nyelvvizsgát vár el a szakértelmiség körében. Mivel az új államilag elismert nyelvvizsgafogalom egy- és kétnyelvű vizsgákat ismer el, a kérdést nyitva hagyták a döntéshozók, illetve a korábbi kétnyelvűséget: azaz a közvetítőkétséget, az anyanyelvet, pontosabban ennek szükségességét kihagyták a képzési követelményekből. Igazából nem fogalmazták újra, így az egynyelvűséggel a gyengítés – az anyanyelv, a szakmai anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolatrendszerének gyengítése – irányába hatottak. A képet némileg javítja, hogy a sorból kilógó gazdasági felsőoktatás képzési követelményei részben erősebbek, részben a szakmai nyelvvizsgákon keresztül a kétnyelvűséget is megtartják.

² A 181 vizsgált cég nagy- és középvállalatokból áll össze. A vizsgálati bázis sokszínűségét és nemzetköziséget jelzi a példatár és mintatár jelleggel összeállított alábbi részleges szaknévsor: AUCHAN, BIOGAL, BORSODCHEM, DUNAFERR, ÉPÍTŐIPARI V. FŐTÁV, GAZDASÁGI MINISZTERIUM, HUNGAROCAMION, KUČSAKER, L'OREAL, LUFTHANSA, MAGYAR VILLOMOSSÁGI MŰVEK, MATÁV, MOL, NEMZETBIZTONSÁGI MINISZTERIUM, NOKIA, PAKSI ATOMERŐMŰ, PANNON, PHARMAVIT, PRICEWATERHOUSE, UNILEVER, VIVENDI, VÍZMŰVEK stb.

³ A pályakezdők iránti vállalati kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében. Készült a Nemzeti Szakképzési Intézet megbízásából. Készítette: Palócz Éva. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemzési Kht. 2001. szeptember. www.gvi.hu.

⁴ Az EU-nyelvek körében a felmérésben a következő nyelvek szerepelnek: angol, német, francia, olasz, spanyol, holland, portugál (ez utóbbi kettő egy-egy jelöléssel az egyéb kategóriában). Az egyéb nyelvek körében előfordul még az arab kettő és a japán három jelöléssel.

⁵ Az álláshirdetésekre vonatkozóan a BME Közgazdaságtan Tanszéke és Nyelvi Intézete végzett elemzéseket a magyar álláshirdetésekről és az 1980-as évektől 2000-ig vizsgálta ezeket a tartalom és az elvárások szempontjából. A szakmai tartalom az elvárások, az igényelt nyelvtudás és a hirdetés nyelve alapján alakult ki az öt „nemzedék”.

⁶ Kurtán Zsuzsa: A szaknyelvoktatási tartalom szintézise. In: Porta Lingua: Szaknyelvoktatás az EU kapujában. Tanulmánykötet. Szerk.: Feketéné Silye Magdolna 2002. Debrecen, DE ATC. p.: 250. pp.:49–57.

⁷ Hronszky Imre: Kockázat és innováció (A technika fejlődése társadalmi kontextusban) 2002. Budapest, Arisztotelész Kiadó, p. 268.; p. 123.

⁸ Lásd: 7. jegyzet 128. p.

⁹ Debreceni Nyári Egyetem (különkiadvány) 2001. Gazdaság és gazdaság c. tanulmány.

¹⁰ Földes Csaba: Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon – a nyelvpolitika tükrében. Magyar Tudomány 2002/2 pp. 184–197. p.196.

I. SZEKCIÓ

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

Hatoss Anikó

Dél Queenslandi Egyetem

A KISEBBSÉGI NYELV ÉS KULTÚRA MEGŐRZÉSÉRŐL A QUEENSLANDI MAGYAROK KÖRÉBEN

Bevezetés

A magyar nyelv megőrzése nemcsak a Kárpát-medencében, hanem olyan távoli diaszpórákban is, mint a queenslandi magyar diaszpóra Ausztráliában, igen nehéz, de fontos része a magyar etnikum és identitás megőrzésének, és a magyar kultúra fennmaradásának. A jelen cikk célkitűzése, hogy egy kutatási projekt alapján bemutassa a nyelvmegtartás és az akkulturáció folyamatát, annak összefüggéseit a Brisbane környékén élő magyarság körében, és hogy az ausztráliai etnikai és nyelvi kisebbségek iránti nyelvpolitika formálásához szükséges adatokkal szolgáljon, amelyek bizonyos tanulságokkal járhatnak más országokban is. A cikk újdonsága, hogy kevés mű foglalkozik az ausztráliai magyarok nyelvészeti kérdéseivel, és ez fokozottan érvényes a Queensland államban élő magyar közösségre, amelyet tudomásom szerint eddig még senki nem vizsgált a nyelvmegtartás szociolingvisztikai szemszögéből.

A multikulturális politika kontextusa

Egy nyelvi közösség nyelvhasználatának vizsgálatához elengedhetetlenül szükséges a nyelvi környezetet befolyásoló és azt nagyban formáló tágabb nyelvpolitikai és nyelvoktatás politikai, valamint társadalompolitikai háttér elemzése. Az ausztráliai kontextusban ezt a háttérret egyértelműen az ausztráliai nyelvpolitika és multikulturális politika jelenti, mely mindig is meghatározó szerepet játszott a kisebbségekkel szembeni társadalmi attitűdök formálásában. Az ausztrál multikulturalizmus fogalma nem meríti ki a demográfiai vagy statisztikai adatokkal leírható kulturális pluralizmust. Ez olyan hivatalos politikai állásfoglalás, mely elismeri a kisebbségi nyelvek helyét és szerepét a társadalomban. A legfrissebb bevándorlási politikai állásfoglalás szerint „a multikulturalizmus [...] elismeri és ünnepli Ausztrália kulturális gazdagságát. Elfogadja és tiszteli minden ausztrál állampolgár azon jogát, hogy kifejezze és megossza egyéni kulturális örökségét, amellet, hogy átfogó kötelezettséget vállal Ausztrália és az ausztrál demokrácia alapvető szerkezete és értékrendszere iránt” (Department of Immigration and Multicultural Affairs 1989).

A „produktív diverzitás” jelszóval az ausztrál kormány azt a jelentős kulturális, társadalmi és gazdasági tőkét hangsúlyozza, melyet a nem angol anyanyelvű bevándorlók nyújtanak a mai ausztrál társadalom számára (National Multicultural Advisory Council 1999). Ez az álláspont kedvező háttérret nyújt a kisebbségi nyelvek megtartása számára, hiszen a nyelvi változatosságot a társadalomban

rejlő legfontosabb nemzeti kincsnek tartja, és ennek a gazdag kulturális és nyelvi örökségnek a megőrzését hirdeti.

Az ausztráliai bevándorló nyelvek elismerése irányában az első óriási lépést az ún. Galbally-jelentés tette meg (Galbally 1978). Ez volt az első hivatalos nyelvpolitikai dokumentum, mely elismerte a kisebbségek hátrányos helyzetét és amely különböző nyelvi szolgáltatásokkal, elsősorban angol nyelvi oktatással próbált javítani ezen. Ez az ideológia azonban még mindig a burkolt asszimiláció jegyében született, hiszen az angol nyelv mielőbbi elsajátításában és a mielőbbi ausztrállá válásban kereste a megoldást.

Ezután a következő nagy lépést az 1987-es Lo Bianco-jelentés (Lo Bianco 1987) tette meg a kisebbségi nyelvek helyzetének javítása érdekében. Lo Bianco a multikulturalizmust az ausztrál történelem és identitás gyökereként írta le, a nyelvi pluralizmust mint nemzeti kincset, nem pedig egy megoldásra váró problémát kezelte (Tollefson 1991). Lo Bianco hangsúlyozta, hogy a nyelv olyan alapvető érték, mely összekapcsolódik az egyének, etnikai közösségek és nemzetek identitásával és az „egyetemes emberi identitás” forrása. Következésképpen Ausztrália érdeke, hogy támogassa a bevándorlók nyelvmegtartási törekvéseit.

A mai nyelvpolitika egyértelműen a nyelvi sokszínűség megőrzését hivatott támogatni. A bevándorlók nyelveinek megtartása mellett a kormány nagy hangsúlyt helyez az idegen nyelvek oktatására is. Itt elsősorban a gazdasági és politikai érdekekhez fűződő nyelveket támogatják. Azok a nyelvek melyek ezen a kategórián kívül esnek, nem élvezik az oktatási rendszer támogatását, ezért elérhetőségük jobbra a kisebbségi közösségek által önerőből megszervezett ún. szombati vagy vasárnapi iskolák kereteire korlátozódik. A magyar nyelv is ilyen helyzetben van, ezért a nyelvmegtartási erőfeszítéseket az ausztrál állam anyagi forrásokkal nem támogatja. Ezek teljes mértékben a magyar diaszpóra önerőből megszervezett és szponzorált kulturális hálózatainak és szervezeteinek köszönhetőek.

A nyelvmegtartás teóriái

A nyelvmegtartás és nyelvvesztés elmélete igen összetett, és az irodalomban számos faktort írtak le a szerzők, melyek vagy egyértelműen vezetnek nyelvvesztéshez, vagy ún. ambivalens hatásúak, ami azt jelenti, hogy egyes nyelvi közösségekben a nyelvmegtartás, míg más közösségekben a nyelvváltás irányába vezetnek. Ezeket a tényezőket Kloss (1966) modellje foglalja keretbe. Számos tanulmány (Kloss 1966; Bullivant 1986; Giles and Johnson 1987; Fishman 1989; Clyne 1991; Fishman 1991; Piontkowski, Florack et al. 2000) alapján bizonyítható például, hogy emigráns kontextusban vizsgált nyelvmegtartás, ill. nyelvcsere tendenciáit nagyban meghatározzák a befogadó társadalom által a bevándorló etnikai csoportok iránt tanúsított attitűdök. Amennyiben a befogadó társadalom pozitív hozzáállást tanúsít, és a bevándorlókra kevesebb nyomást gyakorol, hogy anyanyelvüket elfelejtsék és csak a domináns befogadó nyelven kommunikáljanak, a

bevándorlók jobb esélyekkel bírnak a nyelvmegtartás terén. A tágabb szociális környezet és az emigráns csoportok nyelvmegtartási szokásai és tendenciái közötti összefüggés azonban igen összetett és néha ellentétes relációval jellemezhető. A viszonylag pozitív környezet nem mindig eredményez pozitív nyelvi beilleszkedést, azaz stabil kétnyelvűségi állapotot, ugyanakkor a domináns befogadó társadalom által gyakorolt asszimilációs politika és társadalmi magatartás sem mindig vezet nyelvvesztéshez. Egyes nyelvi közösségekben az asszimilációs politika felerősíti az etnikai és kulturális hovatartozás érzését, és gyakran ez szerencsésen párosul az anyanyelv megőrzésének igényével, amikor a nyelv az identitás fontos eszközéül szolgál.

Amennyiben a nyelvmegtartást és nyelvvesztést nyelvi akkulturációként definiálhatjuk, a kérdéskörhöz szorosan kapcsolódik a tágabb értelemben definiált akkulturáció. A jelen kutatás Berry és mások (Berry 1980; Berry, Poortinga et al. 1992), valamint Padilla (Padilla 1980) tipológiája alapján négy fő akkulturációs stratégiát különböztetett meg:

1. Asszimiláció: maximális beilleszkedés a befogadó társadalomba, és a saját értékek elhagyása;
2. Integráció: maximális beilleszkedés a befogadó társadalomba és a saját értékek megőrzése;
3. Szegregáció: a befogadó társadalomba való beilleszkedés hiánya és a saját értékek megőrzése;
4. Dekulturalizáció (vagy kultúravesztés): a befogadó társadalomba való beilleszkedés hiánya és a saját értékek elhagyása.

A nyelvmegtartás szempontjából az integráció a legkedvezőbb stratégia, hiszen a pozitív kapcsolatteremtés a befogadó társadalommal elősegíti a stabil kétnyelvűség kialakulását.

A kutatás célja

A kutatás célja volt, hogy a nyelvcseré és kétnyelvűség mértékének felméréséhez kapcsolódó kérdésköröket – nevezetesen: a formális és informális nyelvhasználati színterekhez kötött nyelvhasználat, a magyar és angol nyelvi készségek, a kompetencia változása, a többségi és kisebbségi attitűdök, a társadalmi kapcsolatháló minősége és kiterjedtsége, a kisebbségi és többségi nyelv fejlesztéséhez szükséges nyelvi források és szolgáltatások – felmérje. A jelen cikk az akkulturációs stratégiákra és a beszédszínterek szerinti, ezen belül legfőképpen a családon belüli nyelvhasználatra fókuszál.

A kutatás módszere

Az attitűdvizsgálat igen összetett és nehéz feladat elé állítja az alkalmazott nyelvészeket, és nagy szükség van a mélyebb viszonyokat feltáró, a pszichológia illetve a

szociálpszichológia által is használt, viszonylag jól bevált módszerek alkalmazására és szükség szerinti adaptálására. Az általam kidolgozott kérdéssor a szociálpszichológiai kutatások metodikai modelljeit adaptálta.

Ugyan a kérdőíves adatgyűjtés nem a legegyszerűsebb adatgyűjtési mód a nyelvmegtartási kontextusban, ezt a módszert elsősorban gyakorlati tényezők indokolták: nevezetesen az a tény, hogy a magyarok igen elszórtan élnek Queenslandben, nincs itt tehát egy olyan terület, mely tipikusan magyar terület lenne (a helyzet Sydney-ben és Melbourne-ben más). Az ausztráliai kutatásokat nagyban megnehezítik a földrajzi távolságok. Ugyanakkor a kérdőív igen kiterjedt a téma érzékenységet tükröző formában került megszerkesztésre: 11 kérdéskört és 149 kérdést foglalt magában. A kérdések többsége zárt kérdéssort képviselt, melyre a kérdezők a megadott válaszlehetőségek közül választották ki a rájuk leginkább vonatkozókat. Ezen módszert a szociálpszichológiai akkulturációs és egyéb emigráns kutatások széles körben alkalmazzák. Az attitűdök vizsgálata nem egyszerűsödik a „Mi a véleménye az ausztrálokról, illetve a magyarokról?” kérdésekre. Komplex módon a számos kérdésre adott válasz összegzéséből juthatunk csak el a pozitív vagy negatív attitűdöt mérni kívánó számadathoz.

Interjúk

A kutatás kvantitatív adatait telefonos és személyes interjúk során gyűjtött kvalitatív adatok is megerősítették. Az interjúk részben a 2001 januárjában újonnan indult brisbane-i magyar iskola 13, második generációs résztvevőjével készültek. Az így gyűjtött kvalitatív adatok egyrészt kiegészítették a második generációtól összegyűjtött kvantitatív adatokat, másrészt összetvetési alappul szolgáltak a kvantitatív adatok érvényességének és reliabilitásának igazolásához. Az interjúk során elsősorban az anyanyelvmegtartás mögötti valós motivációkra kerestem a választ. Ezen kívül további telefonos interjúkat készítettem a kérdőív kitöltőivel, amelyek szintén megerősítik a kérdőíves adatokat.

A minta

A minta kiválasztásánál a fő szempont nem a magyar nyelv használata, hanem a magyar származás volt, mivel a kutatás diagnosztizálni kívánta a nyelvváltás eseteit. A véletlenszerű mintaválasztást az a fő kutatási cél indokolta, hogy a nyelvmegtartás és nyelvesztés tendenciáit kívánta lemérni mind a generáción belül, mind generációk közötti viszonylatban. A véletlenszerű mintaválasztás lehetővé teszi, hogy a minta alapján kapott eredmények az egész queenslandi magyar közösségre is érvényes következtetések alapjául szolgáljanak. A mintát a queenslandi magyarok szövetsége által nyilvántartott listából merítettem. A minta két generációt képviselt. Az „A” generációhoz tartoztak az igazi első generációs magyarok, akik Magyarországon, illetve a történelmi Magyarország területén születtek, és felnőtt korban vándoroltak ki Ausztráliába, míg a „B” generációhoz tar-

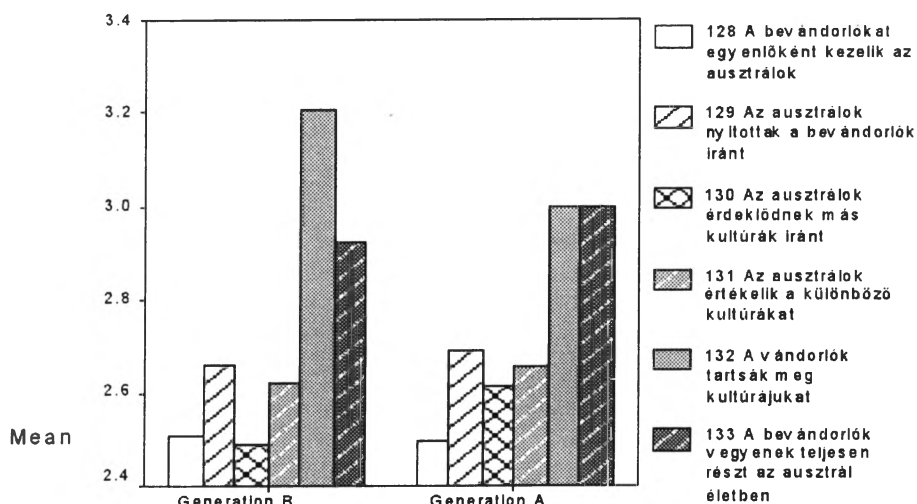
toztak azok, akik vagy Ausztráliában születtek, vagy gyerekkorban, illetve fiatalon, a szüleikkel vándoroltak Ausztráliába. Ugyan a 18. életév, mely a határvonalat képezte, főként statisztikai okokra vezethető vissza, a fő különbség nem is annyira az életkor pontos megjelölésében, hanem abban a tényben rejlik, hogy az „A” csoport tagjai többé-kevésbé önszántukból vándoroltak Ausztráliába, míg a „B” generáció tagjai passzívan éltek meg a kivándorlás élményét, és ők teljesen más szociális kontextussal jellemezhetőek (pl. míg szüleik legfőbb problémája az volt, hogy munkát szerezzenek maguknak és biztosítsák családjuk számára a megélhetést, a szüleikkel érkezett fiatalok számára viszonylag biztonságos hátteret jelentettek a szülők, és többségük ausztrál iskolába iratkozott be, ahol gyorsan elsajátították az angol nyelvet). A válaszadók nemek szerinti megoszlása nagyjából egyenlő arányú volt (53% nő és 46% férfi), hasonlóan elmondható, hogy minden korosztály képviseltette magát (10–21 év: 16%, 22–40 év: 12%, 41–50 év: 14%, 51–60 év: 20%, 61–70 év: 11%, 71–80 év: 20%, 80 fölöttiek: 4%). Ugyan a szociokulturális háttérre (főként etikai okok miatt) nem vonatkozott kérdés, a szociális háttér nemiképpen érzékelteti az iskolázottsági szint, amely szerint a minta szintén tartalmazott alapfokú, középfokú, felsőfokú és posztgraduális szintű végzettséggel rendelkező egyéneket.

Eredmények

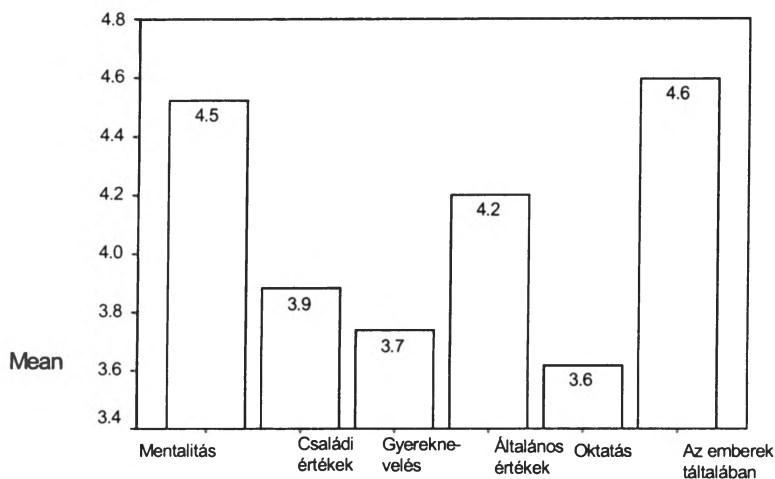
Hogyan látják a magyarok a befogadó ausztrál társadalmat?

Annak ellenére, hogy a multikulturális politika nagy hangsúlyt helyez a bevándorlókkal kapcsolatos toleranciára, a felmérésben résztvevő magyarok véleménye meglehetősen megosztott volt. Összességében 51% gondolta úgy, hogy a befogadó társadalom egyenlőként kezeli a bevándorlókat, 65% tartotta az ausztrálokat nyitottnak a bevándorlók felé, 54% gondolta, hogy az ausztrálok érdeklődnek más kultúrák iránt, és 61% értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy az ausztrálok értékelik az országukban jelen lévő kultúrákat és nyelveket. A bevándorlók szerepének megítélése terén azonban pozitívabb kép rajzolódott ki, ami az integrációs akkulturációs stratégiát tükrözte, mely szerint a saját kultúra megőrzése és a befogadó társadalomba való teljes bekapcsolódás együttesen jellemezte a motivációjukat. Nagyrészt (86,5%) fontosnak tartották, hogy megtartsák az első nyelvet és kultúrát, és egyetértettek azzal is (77%), hogy a bevándorlóknak teljes szerepet kell vállalniuk az ausztrál társadalomban (lásd 1. ábra).

Mivel a kérdések nem vonatkoztak specifikusan a magyar diaszpórára, ezért csak általánosabb következtetéseket tudunk levonni ezekből a kijelentésekből. Az azonban kimutatható, hogy többségében viszonylag pozitívan látták az ausztrál társadalmat (lásd 2. ábra). A negatív vélemények nagy része a korai magyar kivándorló csoporttól származott, ami valószínűleg a korábbi ausztráliai asszimilációs politikát és a vele együtt járó negatív társadalmi attitűdöket tükrözte. Ezt a telefonos interjúk is alátámasztották.



1. ábra. Akkulturációs attitűdök



2. ábra. Az ausztrál kultúra iránti attitűdök átlagos értékei a teljes mintán

A legfontosabb eredmény a nyelvmegtartás szempontjából pedig az, hogy a kultúra és nyelv megőrzését fontosnak ítélték meg. Ugyanakkor a társadalomban való aktív részvétel motivációja azt tükrözi, hogy a magyarok nem zárkoznak el: a közösséget sem a kultúravesztés, sem a szegregáció nem jellemzi jelentős mértékben.

A *szociális háló* szintén alátámasztotta a pozitív akkulturációs stratégiákat. A válaszadók többsége kiterjedt szociális hálóval rendelkezett a csoporton belül és az ausztrál befogadó társadalom tagjaival is. Ez jellemző volt mind a korai, mind a késői bevándorló csoportra. A korai csoportban 71% tartott közeli kapcsolatot több mint 10 más magyar személlyel vagy családdal, míg a késői csoportban ez az arány valamivel kisebb volt (67%). Egyik csoportban sem volt olyan válaszadó, aki egyáltalán nem rendelkezett ausztráliai magyar kapcsolatokkal.

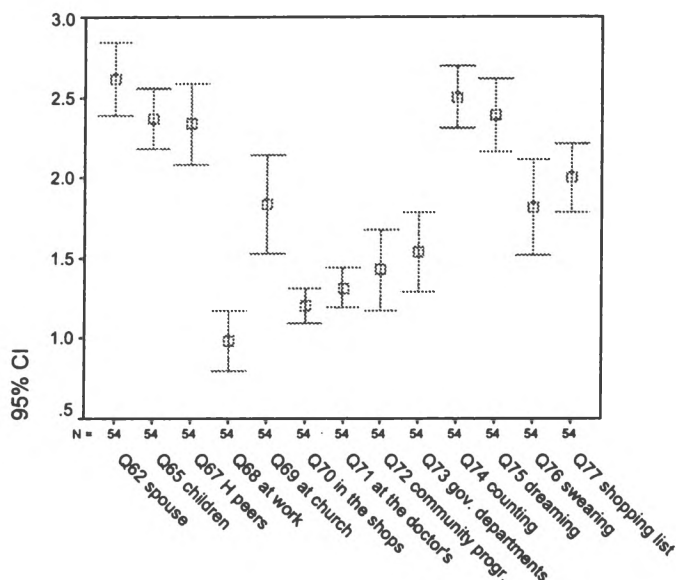
Az *ausztrál kapcsolatokat* tekintve a következő eredmények születtek: A korai emigrációs csoportban 33% rendelkezett legalább 10 közeli ausztrál kapcsolattal, ugyanakkor 21% jelentette, hogy nem tart közeli kapcsolatot ausztrálokkal. Mivel minden résztvevő legalább középszinten beszélt angolul, a kapcsolattartás hiánya mögötti okok közül a nyelvi akadályokat kizárhatjuk, valószínű, hogy az okokat inkább egyéb – szociokulturális és attitűdinális – faktorokban kereshetjük. Ezzel szemben a késői bevándorló csoportban nem volt olyan válaszadó, aki nem tartott közeli kapcsolatot legalább egy ausztrál családdal.

Nyelvhasználat a mindennapi beszédszíntereken

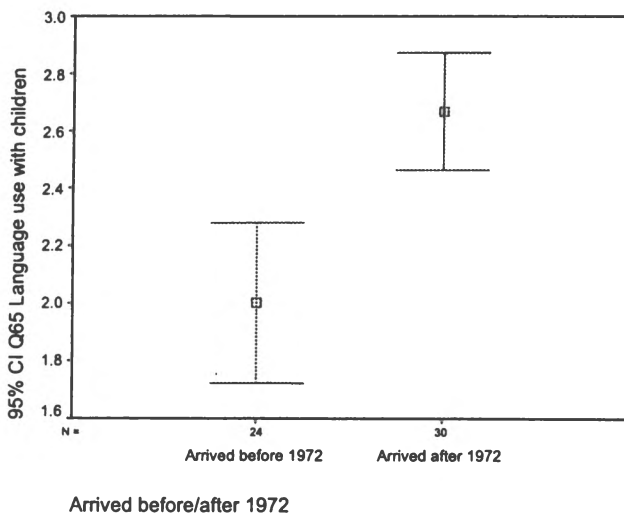
A nyelvhasználat terén nagy eltérések mutatkoztak családonként mind a közéleti, mind a privát szférákban. Míg a válaszadók többsége magyar nyelven kommunikált a házastársával (76% csak magyarul, míg 17% magyarul is, angolul is), a gyerekekkel való nyelvhasználatban nagyobb mértékű volt az angol nyelv használata. Mindössze 48% használta kizárólag a magyar nyelvet, 41% használta az angolt és a magyar nyelvet is, 11% kizárólag angolul kommunikált gyerekeivel. A 3. ábra mutatja a magyar nyelv használatát a beszédterületek szerint. Összességében megállapítható, hogy a családi szféra jelenti a legfontosabb tartományt az anyanyelv megőrzése szempontjából. A családi szférán kívül az anyanyelv használata jelentős volt a honfitársakkal való utcai kommunikáció terén (61,5% csak a magyar nyelvet használta), valamint a templomban (45,7% csak a magyar nyelvet használta). Az intim beszédterületek terén a válaszadók 61%-a használta a magyar nyelvet számolásra, 56% vallotta, hogy „magyarul álmodik”, míg 30% káromkodott magyarul, és 30% írta a bevásárló listát magyarul.

A korai és a későbbi bevándorlók összevetése céljából a beszédterületek szerinti nyelvhasználatot mérő ütemekből skálákat készítettem, majd ezeket a skálákat a null hipotézis t-tesztekkel történő tesztelésére használtam. A t-teszt eredményei azt mutatták, hogy a közéleti és az intim beszédterületekben nem volt statisztikai szempontból szignifikáns különbség a korai és a késői bevándorló csoportok között. Ugyanakkor a gyerekekkel történő nyelvhasználat terén statisztikai szempontból is szignifikáns különbségek voltak a két csoport között ($p < .01$). A gyerekekkel történő kommunikáció nyelvválasztási mutatóit a 4. ábra mutatja.





3. ábra. A magyar nyelv használata különböző beszédshíntereken
 Balról jobbra: Q62 házastársal; Q65 gyerekekkel; Q67 honfitársakkal az utcán;
 Q68 munkahelyen; Q69 templomban; Q70 bevásárlás alkalmával; Q71 az orvosnál;
 Q72 közösségi programokon; Q73 hivatalos szerveknél; Q74 számolásra;
 Q75 álmodás közben; Q76 káromkodásra; Q77 bevásárló lista írására



4. ábra. A magyar nyelv használata a korai és a késői kivándorló csoportban (bal oldalon az 1972 előtt, jobb oldalon az 1972 után kivándorlók csoportja)

Mivel a gyerekekkel történő kommunikáció során használt nyelv egyenes következményekkel bír a generációk közötti nyelvmegtartás szempontjából, ezek az adatok azt sugallhatják, hogy a későbbi kivándorló magyarok jobb esélyekkel rendelkeznek az intergenerációs (generációk közötti) nyelvmegtartás terén. Ezt a következtetést azonban további, elsősorban diakrón jellegű kutatási adatokkal lenne kívánatos alátámasztani. A jelen kutatás eredményeiből nem bizonyítható, hogy vajon a késői kivándorlók nyelvhasználata – miszerint lényegesen nagyobb arányban használják a magyar nyelvet a gyerekeikkel – valóban hosszabb távon is sikeresebb nyelvmegtartáshoz vezet-e a jövőben, avagy ezek az adatok azt diagnosztizálják, hogy mi történik a családi nyelvhasználat terén egy 30 éves kisebbségi helyzetben fennmaradni kívánó diaszpóra esetében. További kutatásokra van szükség, hogy a fiatalabb kivándorló nemzedék nyelvi szokásait felmérjük, és megnyugtatóan tisztázzuk, hogy ez a generáció sikeresebb-e a magyar nyelv megőrzésében.

Az korai és a késői kivándorló csoportok összevetése céljából végzett hipotézis tesztek nem mutattak statisztikailag szignifikáns különbséget a nyelvhasználat egyéb terein. Megjegyzendő, hogy a közéleti nyelvhasználat nem a preferált nyelvet mutatja, hiszen az ausztráliai nyelvi környezet egyértelműen szükségessé teszi az angol nyelv használatát. Összességében az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a diaszpóra azon tagjai akik a korai bevándorlási hullámmal érkeztek, napjainkban hasonló szintereken használják a magyar nyelvet, mint azok, akik a multikulturális politika bevezetése előtt telepedtek le Ausztráliában.

Összegzés

A jelen kutatás eredményei ugyan nem adnak teljes és átfogó képet az ausztráliai magyarok nyelvmegtartásáról, hiszen a kutatás csak a queenslandi magyarokat célozta meg. Ugyanakkor az eredmények hozzájárulnak az ausztráliai magyarok nyelvészeti kutatásaihoz, és a kutatási tapasztalatok jól hasznosíthatók mind ausztráliai kontextusban más etnikai csoportok esetében, mind magyarországi kontextusban. A jelen kutatás egy széleskörű teoretikus ismereteken nyugvó alapot ad további kutatások elvégzéséhez.

Irodalom

- Berry, J. W.: Acculturation as varieties of adaptation. *Acculturation. Theory, models and some new findings*. A. M. Padilla. U.S., 1980, Westview Press.
- Berry, J. W., Y. H. Poortinga, et al.: *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge, 1992, Cambridge University Press.
- Bullivant, B. M.: Ethnolinguistic minorities and multicultural policy in Australia?. *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*. J. Edwards. London, 1986, Academic Press, 107–140 p.
- Clyne, M.: *Community languages. The Australian experience*. Sydney, 1991, Cambridge University Press.
- Department of Immigration and Multicultural Affairs: *National agenda for multicultural Australia*. Canberra, 1989, Australian Government Publishing Service.
- Fishman, J.: *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon, 1989, Multilingual Matters.
- Fishman, J. A.: *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, 1991, Multilingual Matters.
- Galbally, F.: *Migrant Services and programs*. Canberra, 1978, Australian Government Publishing Service.
- Giles, H. and P. Johnson: “Ethnolinguistic identity theory. A social psychological approach to language maintenance.” *International journal of the sociology of language* 68. 1987, 69–99 p.
- Kloss, H.: German American language maintenance efforts. *Language loyalty in the United States*. J. Fishman. The Hague, Mouton, 1966, 206–252 p.
- Lo Bianco, J.: *National Policy on Languages*. Canberra, 1987, AGPS.
- National Multicultural Advisory Council: *Australian multiculturalism for a new century: Towards inclusiveness*. Canberra, 1999, Commonwealth of Australia.
- Padilla, A. M., Ed.: *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*. AAAS Selected Symposium 39. Colorado, 1980, Westview Press.
- Piontkowski, U., A. Florack, et al.: “Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups.” *International Journal of Intercultural Relations* 24. 2000, 1–26 p.
- Tollefson, J. W.: *Planning Language, Planning Inequality. Language Policy in the Community*. London, 1991, Longman.

Markó Alexandra

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A MAGYAR NYELV SZUPRASZEGMENTÁLIS JELLEMZŐINEK TANÍTÁSA – PROBLÉMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK

1. Bevezetés

A *pragmatikai adekvátság* alapvető feltétele a nyelvhasználat sikerességének, vagyis annak, hogy elérjük céljainkat a másokkal való kommunikáció során és révén. A hétköznapi társalgásban nagyobb súllyal esik latba az akusztikus forma, mintsem azt gondolnánk. Bár anyanyelvi beszélőként az intonációs jólformáltság kritériumának való megfelelés még ritkábban merül fel bennünk, mint a grammatikai vagy lexikai helyesség kérdése, olykor megtörténik, hogy a szupraszegmentális szerkezetet nem megfelelő kódolása vagy dekódolása félreértéshez vezet.

A sokszor még ma, a kommunikatív szemlélet előretörése után is a grammatikaközpontú nyelvoktatás egyik legfontosabb céljának a grammatikai-lexikai formák bevéését tekinti – még ha a funkcionális szempont tekintetbevételével is –, s nemigen gondol arra, hogy az ún. extralingvisztikai szintű jelzések (a szupraszegmentumok és egyéb nem verbális jelek) vonatkozásában az automatizmusnak talán még nagyobb a szerepe, mint a grammatikai-morfológiai szabályok begyakorlásának szintjén. A grammatikacentrikusság egy másik hátránya az, hogy bizonyos nyelvi-beszédbeli funkciók (elsősorban a referenciális) sokszor előtérbe kerülnek a fatikus funkció rovására.

Juhász János 1964-ben írta: „Jómagam nem találtam egyetlen tanítványt, aki tudatos intonációs oktatásban részesült volna” (400). Ma sem más a helyzet. Ha bárkit megkérdezzük arról, idegen nyelvi tanulmányai során (amelyben az utóbbi évtizedekben már hangsúlyt fektetnek a kommunikációra is) találkozott-e bármilyen információval az adott nyelv prozódijáról, alig-alig kapunk pozitív választ. Persze ilyenkor a megkérdezett hajlamos elfelejteni, hogy találkoznia kellett bizonyos nyelvekben a lexikalizálódott hangsúly jelenségével (még ha nem ilyen névvel illették is), és biztosan hallgatott anyanyelvi beszélőkkel rögzített hangfelvételeket, valamint a szórend tanulmányozása is von magával szupraszegmentális ismereteket és így tovább. Az azonban ma is igaz: tudatos oktatásban ma sem igen részesülnek a nyelvtanulók. Pedig tanulmányok sora igazolja, hogy a nyelvoktatásban a szupraszegmentumok tanításának nagy szerepet kellene játszania.

2. A szupraszegmentális szerkezet a nyelvoktatásban

A diákok célnyelvi beszéde a kezdeti szakaszban monoton, az értelmi tagolás-kiemelés és az érzelmi színezés teljes hiánya jellemzi, s ennek az állapotnak a

megszűnése sokáig várathat magára. Nem javít a helyzeten a hangos olvastatás, mert a diáknak arra kell koncentrálnia, hogy ki tudja olvasni a betűsorokat, esetleg az írásjelek készítetik őt valamelyes tagolásra, de az értelmezés általában teljesen hiányzik. Segíthet esetleg az újraolvasáskor az eljátsztatás, de sajnos a tankönyvi szövegek – különösen a kezdő szinten – meglehetősen unalmasak, sőt sokszor kevésbé életszerűek. Ráadásul ezen a szinten a tankönyvek a különféle hanglejtésváltozatokhoz nem adnak útmutatást sem a formájukat, sem a funkciójukat tekintve, és sokszor igen kevés segítséget jelentenek a tankönyvcsaládokhoz kiadott hangfelvételek, ahol szüntelen, élettelen, monoton hangú bemondók olvassák fel, hiteltelenül – sokszor nem jobban, mint maga a diák – a mesterkelt dialógusokat.

Az oktatásban az is komoly gondot jelent, hogy „az átlagos műveltségű tanuló számára az intonáció léte és formája nem tudatos” (Nádasdy 1972, 243), ezért az idegen nyelv intonációjának bemutatása előtt nem árt felhívni a figyelmet az anyanyelv (vagy legalább a közvetítő nyelv) szupraszegmentális jellegzetességeire, sőt tisztázni az alapfogalmakat: mit értünk a hangsúly, hanglejtés stb. fogalmán.

A könyveket lapozgatva többször lehet hiányérzetünk, mint ahányszor érdemleges információt találunk e tárgyban (például az alapvető kijelentő és kérdő dallamstruktúrák bemutatása nélkül tanítanak ilyen közléseket az első leckétől kezdődően).

Mivel írott formában az intonáció nem minden eleme rögzíthető egykönnyen, a tankönyvek – ha egyáltalán foglalkoznak vele – csak a hangsúlyra és a hanglejtésre (kisebb mértékben a szünetezésre) térnek ki, a tempó, a ritmus, az emfaticumok, a hangszínezet nem kerülnek szóba, de sokszor még az sem, hogy a hangsúly a magyarban nem jár szignifikáns időtartambeli változással, stb. Az ábrázolás korlátozottsága miatt is égető szükség volna hallás- és beszédfejlesztésre alkalmas, változatos ismereteket nyújtó hanganyagokra.

3. A prozódia kontrasztív megközelítése

A szupraszegmentális szerkezet nyelvi részrendszer (jelkészlet) és kulturális konvenció egyszerre. Minden nyelvre jellemző, legáltalánosabb szerepe az, hogy a nyelvi entitásokat kommunikatív entitásokká, megnyilatkozásokká transzformálja. Ez az egyes nyelvekben több egyedi funkcióval is kombinálódik. Hogy melyik eszköz tipikus egy adott nyelvben, az bizonyos mértékig annak a nyelvnek az általános szerkezeti jellemzőitől függ. Ezért sokszor nehéz megállapítani, hogy melyek igazán fontosak a nyelvek közötti különbségek közül.

Mivel a magyart a világ nyelvstanulói közül aránylag kevesen választják, sokkal több olyan kontrasztív elemzés készült, amelynek a magyar a kiindulópontja, s igen kevés olyan, amelyben a magyart célnyelvként veszik tekintetbe. Minthogy az intonáció egyébként is a nyelv egyik kevésbé vizsgált területe, kontrasztív vizs-

gálata sem túl divatos, és inkább csak az utóbbi egy-két évtizedben kezdtek vele komolyan foglalkozni a kutatók.

Nyelvpedagógiai szempontból „a kontrasztív kutatások végső [...] célja az, hogy megállapítsa azokat az elveket, amelyek lehetővé teszik, hogy előre lássuk és megmagyarázzuk az idegen nyelv elsajátításának jellemzőit a tanulóktól már ismert és az elsajátítani kívánt nyelv szerkezetének összevetése alapján” (Dezső – Nemser 1972, 13). „Egy adott nyelvet nem anyanyelvként beszélő azonos nyelvi háttérű személyek a nyelv használata során rendszerszerűen és egyöntetűen térnek el a normáktól” (i. m. 32). Kétféle módszertani eljárással élhetünk az összevetésben. A kontrasztív analízis a tanuló anyanyelvének és a célnyelvnek a leírását veti egybe, és a különbségek és hasonlóságok alapján „jósolja meg” a pozitív és negatív transzferjelenségeket. A hibaelemzés ellenkezőleg halad: a tanuló által létrehozott inadekvát megfeleltetéseket a két nyelv szerkezeti eltéréseiből magyarázza. A hibaelemzés tehát a kontrasztív elemzés által felállított hipotéziseket ellenőrzi. Ennek a tevékenységnek elsősorban az adatgyűjtés lehetősége szab határokat, s különösen így van ez az intonációs jelenségek terén.

Az egyik probléma – amely a magyar mint idegen nyelv oktatásának minden területén felmerül, míg az angolnál ez nem képez akadályt – az, hogy meglehetősen nehéz azonos anyanyelvűek nagy csoportjainak magyarnyelv-használatát vizsgálni. A tudományos igényű megállapításokhoz azonban elengedhetetlen bizonyos adatközlő szám.

A másik nehézséget az jelenti, hogy a szuprasegmentális jegyeket – az írott produkciókkal szemben – nem lehet „tömegesen” gyűjteni, használatukat nem kérhetjük számon dolgozatokban, tesztekben, önálló fogalmazásokban. A beszédprozódia elemzése megköveteli a rögzítést, amelyhez megfelelő technika és körülmények (például zajmentes környezet) szükségesek, és míg az írásbeli tesztelés több adatközlővel párhuzamosan, egy időben is végezhető, a szóbeli teljesítmény ilyen párhuzamos rögzítése csak többcsatornás felvételi eszközökkel, és ennek birtokában is csak korlátozott számú alannyal lehetséges. Természetesen nem tekinthetünk el a Labov-féle megfigyelői paradoxon okozta problémáktól sem, s attól, hogy az adatközlő megfelelési kényszere annál nagyobb, minél nyilvánvalóbb számára, hogy beszédprodukciónak rögzítik, ez pedig (akár pozitívan, akár negatívan) visszahathat a teljesítményére – akárcsak vizsgahelyzetben.

4. A ptózódia hibaelemzésének egy lehetséges módja

Dolgozatunkban az intonáció hibaelemzésének egy modern lehetőségét szeretnénk bemutatni, amely módszer a fonetikai elemzésekben általánosan elterjedt, de az élőbeszéd más célú vizsgálatában érdemtelenül kevésbé ismeretes. Pedig nemcsak a fonetikusok alkalmazhatják sikerrel az akusztikus elemző szoftvereket, hanem (néhány alapfogás elsajátítása után) más területen munkálkodók is, így nem utolsósorban a nyelvtanárok – s nemcsak az elméleti felkészülésben, de akár

szemléltető módszerként a tanórán is, hiszen az eltérések egyidejű akusztikai és vizuális bemutatásával (ugyancsak rövid akusztikai fonetikai bevezetőt követően) a nyelvtanulók számára is könnyebben megragadhatóvá válik a megközelítendő célnyelvi forma.

Az elemzett felvételek 1998. december 3-án készültek, az ELTE Bölcsészettudományi Karán, a nem magyar anyanyelvűek szép magyar beszéd versenyén. A tizenhét versenyző közül négy (egy lengyel nő, egy dán férfi, egy svéd férfi és egy osztrák nő) produkcióját választottuk ki. A kiválasztás szempontja az volt, hogy kiejtésük, pontosabban szövegformálásuk minél közelebb legyen a magyaroshoz (az öttagú zsűri értékelése alapján). Az összevethetőség kedvéért a kötelezőszöveg-bemutatásuk felvételéből emeltünk ki közléseket, amelyek élőbeszédbeli mondatokat jelenítenek meg idézetszerűen vagy párbeszédes formában.

Illyés Gyula *A kocsisok meg a grófok* című meséjét húszperces felkészülési idő után olvasták fel a versenyzők. Az olvasott szöveg akusztikus vizsgálatának az a hátránya, hogy nem pontosan a spontán beszéd szupraszegmentális jegyeit hordozza, „stilizáltabb” annál. Emellett az írásjel-meghangosítás veszélye is fennáll, vagyis hogy a felolvasó (anyanyelvétől függetlenül) a nyomtatott szöveget bizonyos (vélt) szabályok szerint reprodukálja. Nem magyar anyanyelvűeknél erre különösen számíthatunk, hiszen ha bizonytalan a szövegértés, a központoszás szolgálhat mankóként a meghangosításhoz. Esetünkben az írott szöveg felolvasásának előnye viszont, hogy mivel a versenyzők felkészülhettek, kidolgozhatták és begyakorolhatták az intonációs megoldásokat, azokat is, amelyeket a spontán magyar beszédükben automatikusan esetleg még nem használnak, de tanulmányaik során már az elmélet (vagy szabály) szintjén találkoztak velük.

A felolvasásnak a spontán szövegalkotástól eltérő természetének problémáját kiküszöbölendő és a magyarral való összehasonlítás érdekében egy magyar anyanyelvű, Kazinczy-érmes férfi felolvasóval is felvételt készítettünk. Alább mondatonként vetjük egybe a magyar és a külföldi adatközlők szupraszegmentális megoldásait.

Kérdő mondatokat emeltünk ki. A magyar kérdő mondatok szupraszegmentális megformálásának elsajátíttatását a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalma problematikusnak tartja, de a szerzők ritkán térnek ki arra, hogy ebből a szempontból a kérdő mondatfajtát nem tekinthetjük homogén csoportnak. Ebben a szövegben mindegyik kérdő mondat más-más okból okozhat gondot a nyelvtanulónak. Ezek közül három olyan típusút választottunk ki, amellyel nap mint nap szembesülnek a nem magyar anyanyelvű nyelvhasználók: 1. *Milyen a te gazdád?* 2. *Hanem tudod, mit?* 3. *Ugye, te jobban megverted?* Ez utóbbi mondat kétszer is előfordul a szövegben, analóg szituációkban, ezért mindkétszer ugyanazt a megformálást kívánja meg.

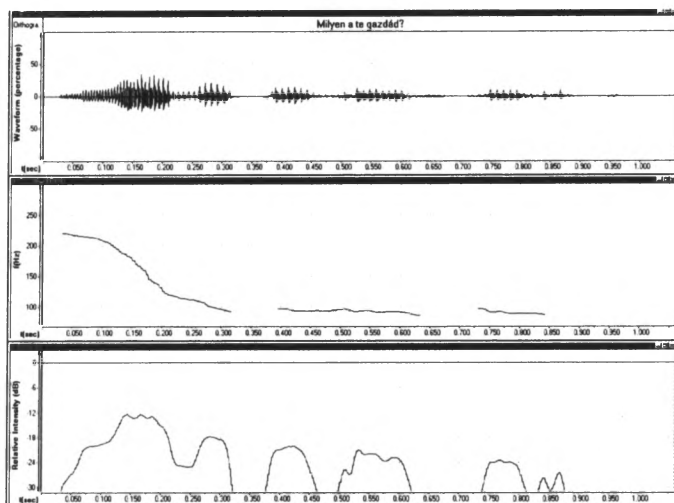
Az alábbiakban e mondatoknak a magyar anyanyelvű felolvasó (kontroll) és a négy versenyző produkciójából kivágott realizációját vetjük össze, az érdekesebb

jelenségeket regisztrátumokon is szemléltetjük. A digitalizálás és a regisztrátumok Speech Analyzer v2.4b3.6 programmal készültek.¹

4.1. *Milyen a te gazdád?*

A kérdő névmást tartalmazó kiegészítendő kérdés a magyar köznyelvi normában nagyjából a semleges kijelentő mondat hanglejtésével valósul meg, csak valamivel magasabb frekvenciáról indul az ereszkedés (Gósy 1993) – ez látható a magyar adatközlő regisztrátumán (1. ábra).

A lengyel versenyző ezt a mondatot a magyar köznyelvi norma szerint ejtette.

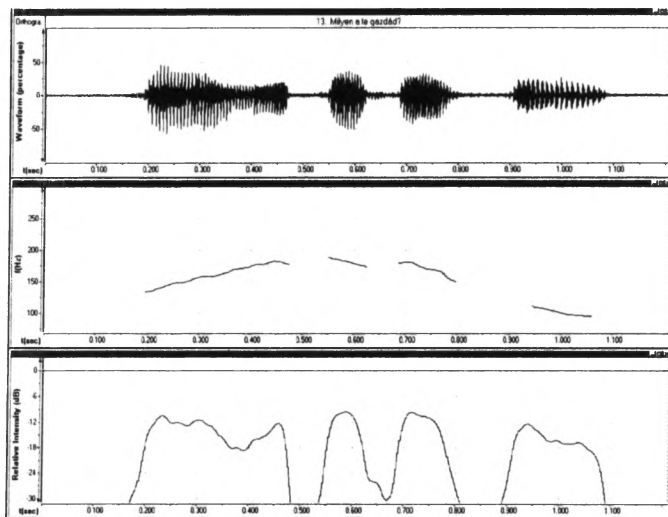


1. ábra. A *Milyen a te gazdád?* mondat
a magyar beszélő megvalósításában

A dán adatközlő megvalósításában a névelő után új szakasz kezdődik, a *te* kis hangsúlyt kap. Ez inadekváttá teszi a szupraszegmentális megformálást, a szövegkörnyezet ugyanis nem indokolja a szembeállító hangsúlyt. A hibát csak a téves értelmezés (inadekvát fókuszhangsúly) magyarázhatja, az anyanyelv negatív transzfere nem.

A svéd adatközlő emelkedő-ereszkedő kontúrú megnyilatkozásában a mondathangsúly a *gazdád* szó első szótagjára esett, s ez a realizáció nagymértékben eltér a magyar köznyelvi normától, ahogyan a dallamgörbe sem a magyar kiegészítendő kérdésre jellemző módon valósul meg (2. ábra). Az ebben a kontextusban inadekvát szupraszegmentális szerkezetet jelen esetben a *gazdád* szó első szótagjára eső (téves) hangsúlyból kiindulva magyarázhatjuk interferenciajelenségként, a svéd kérdő intonációra ugyanis az jellemző, hogy a dallamcsúcs a fókuszhangsúlyos szótagra esik, és itt a görbe „púpja” kiszélesedik (vö. Gårding 1998).

Az osztrák versenyző dallamgörbéje azért nem felel meg a magyar normatív prozodiának, mert a szakasz végén a hanglejtés lebegő/emelkedő, holott a kérdésös kiegészítendő kérdés ereszkedő lezárást kíván meg. Ugyanakkor az anyanyelvi beszélők spontán közléseikben is többnyire ezzel, az osztrák adatközlő által alkalmazott formával élnek (Gósy 1993), ezt a megvalósítást tehát indokolhatjuk a magyar anyanyelvű beszélőközösségben szerzett tapasztalatokkal.



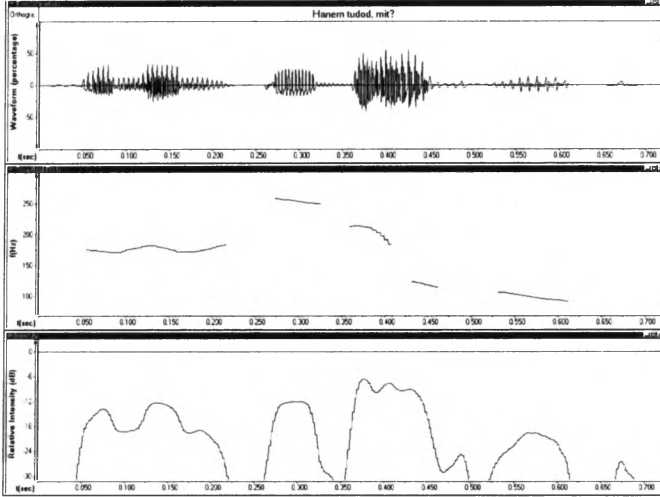
2. ábra. A *Milyen a te gazdád?* mondat a svéd beszélő megvalósításában

4.2. *Hanem tudod, mit?*

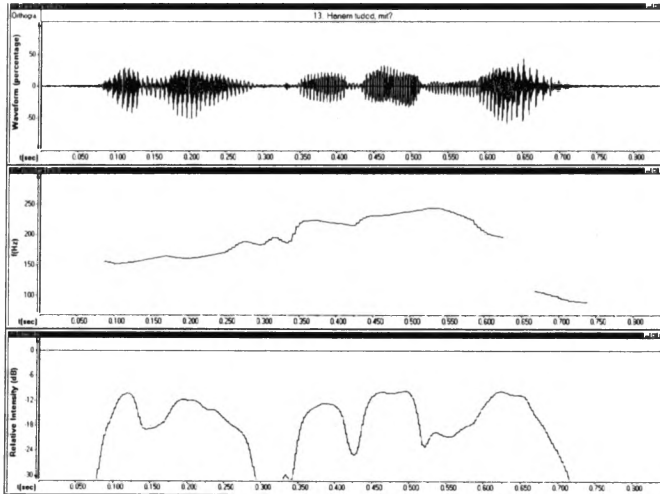
Ez az elliptikus eldöntendő kérdés (melynek tárgyi alárendelt tagmondata kérdésös kiegészítendő kérdés) nagyon gyakori a mindennapi spontán beszédben, és kötött szupraszegmentális szerkezet tartozik hozzá. Mivel itt a *tudod* a közlés közepén helyezkedik el, az egész szó magasabb frekvencián realizálódik, így szünettartás nélkül különülhet el a szakaszelőzékként álló kötőszótól és a befejező mellékmondatától (3. ábra). Ezért érzékeljük eldöntendő kérdésként (vagy lezáratlan állításként), és nem befejezett kijelentésként. Ha ennek az ismeretnek a beszélő nincs a birtokában (márpedig a forgalomban lévő tankönyvekből sajnos nemigen juthat hozzá), szabályalkalmazással nem valószínű, hogy rájön, melyik forma adekvát. Külön gondot jelenthet, hogy az összetett mondatokra milyen szabályt kell alkalmaznia, és a mondatnyitó kötőszó is nehezíti a helyzetet.

A lengyel versenyző megoldása ebben az esetben is belefér még a lehetséges köznyelvi kategóriájába. A dán adatközlő hibája csak az, hogy hosszú szünetet tartott a *hanem* után, a *tudod mit?* azonban úgyszintén a sztenderdnek megfelelő-

nek tekinthető. A svéd adatközlő közlésmegvalósítása attól furcsa a magyar percepció bázis számára, hogy az elvárt dallamesés nem a *tudod* második szótagján, hanem később következik be – lehetséges, hogy itt is az említett interferenciajelenség tanúi vagyunk (4. ábra).



3. ábra. A *Hanem tudod, mit?* mondat a magyar beszélő megvalósításában



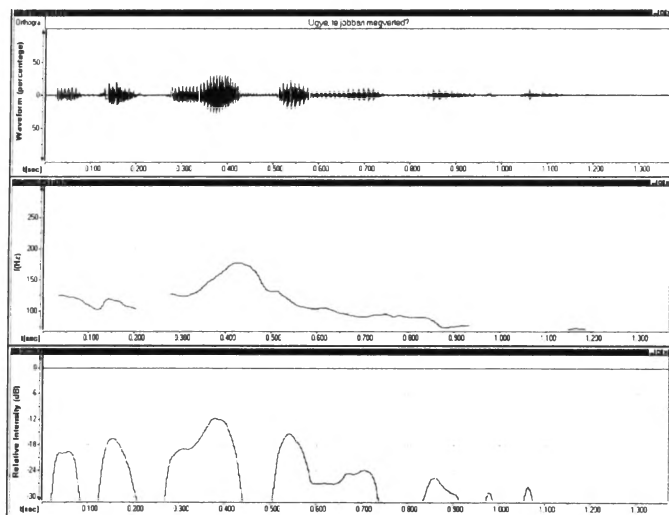
4. ábra. A *Hanem tudod, mit?* mondat a svéd beszélő megvalósításában

Az osztrák versenyzőnő ereszkedő-emelkedő dallamkontúrja eltér a normától, a hallgató könnyen minősíti „énekelő”-nek, ugyanazt tapasztaljuk, mint az adatközlő előbbi mintájánál, vagyis a spontán előbeszéd jellegzetes formájának beépülését a nyelvhasználatba.

4.3. *Ugye, te jobban megverted?*

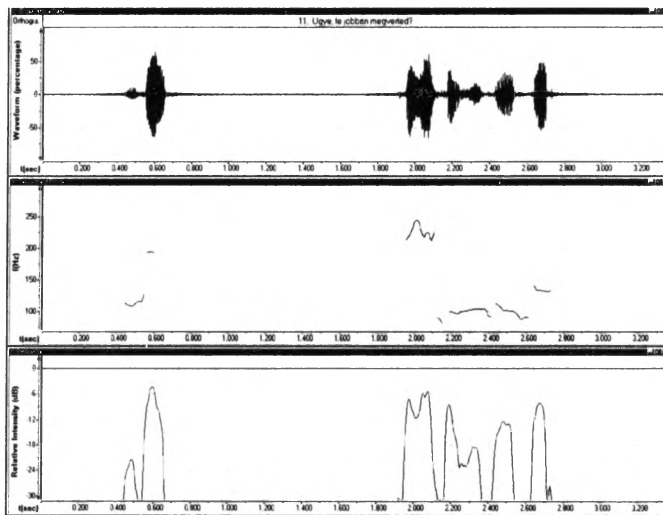
Ebben a megerősítést váró közlésben két problematikus pont van: az *ugye*, amely semlegesíti az eldöntendő kérdő intonációt, és a fókuszkiemelés. A magyar felolvasó diagramján (5. ábra) a kérdő partikula szakaszelőzékként jelenik meg a megnyilatkozás elején, és szünet nélkül kapcsolódik hozzá az emelkedő, majd hosszan ereszkedő dallamú kijelentés, amelynek főhangsúlyát a dallamcsúccsal együtt álló dinamikai csúcs hordozza.

A lengyel versenyző a mondat eleji *ugye* szócskát különálló eldöntendő kérdésként, szökő-eső dallammal realizálta, ezt rövidke szünet követte, majd a mondat további részét mint kijelentést valósította meg mindkét szövegbeli előforduláskor. Ezt a megformálást a kiinduló nyelv analóg funkciójú formájának szupraszegmentális szerkezete nem indokolja, magyarázhatjuk azonban azzal, hogy az önálló közlésként megjelenő *Ugye?* szupraszegmentális szerkezetét elsajátította az adatközlő, és így, önálló beszédszakasként valósította meg a mondatéltre került kérdő partikulát. A széttagolást valószínűleg az *ugye* utáni vessző is motiválta.



5. ábra. Az *Ugye, te jobban megverted?* mondat
a magyar beszélő megvalósításában

A dán és az osztrák adatközlő regisztrátumán az *ugye* és a főmondat között tartott hosszú szünet a legszembetűnőbb – az előbbinél ez több mint egy másodperc (kb. 1100 ms), s az utóbbinál is mintegy 300 ms. Ezek indokaként is említhetjük a központosítást mint motiváló tényezőt. A dán versenyzőnél az *ugye* meredeken szökő dallamformával realizálódott. A megerősítést váró közlésben a *jobban* főhangsúlya megfelelő, de a mondat elején és a lezárásban a dallam fellépése a hallgatónak bizonygatást sugall (6. ábra). A beszélő eredeti szándéka a kérdő intonációjú megformálás is lehetett, de ezt semmiképpen nem magyarázhatjuk az anyanyelv hatásaként, mert a dánban a kérdő partikulát nem tartalmazó kérdésekre sem jellemző a beszéddallam szakaszvégi fellépése (vö. Grønnum 1998). A dán anyanyelvű adatközlő produkciójában a mondat második előfordulása már a normatív magyar szupraszegmentális szerkezettel valósult meg. A különbségnek minden bizonnyal az az oka, hogy a beszélő még a tudatos szabályalkalmazás fázisában van az *ugye* mondatbeli pozíciójához tartozó megfelelő szupraszegmentális struktúra kiválasztásakor.



6. ábra. Az *Ugye, te jobban megverted?* mondat a dán beszélő megvalósításában

Az osztrák felolvasó produkciójában kvázi azonos formában ismétlődik meg a mondat: szünettel két beszédszakaszra tagolva, enyhén emelkedő indítással, ahol a *te* kb. olyan frekvenciáról folytatódik, amelyen az *ugye* abbamaradt. Nála a frekvenciamaximum hordozza a mondat főhangsúlyát, az intenzitás nem ezen a szótagon éri el a maximumát. A dallamforma – a szünet nélkül – hasonló a magyar adatközlőnél látotthoz, e miatt a szünet miatt azonban a szupraszegmentális

szerkezet eltér a köznyelvi normától. A svéd versenyző mondatmegformálása mindkétszer a magyar köznyelvnek megfelelő volt.

5. Következtetések

A fenti szűk körű elemzésből is kiderült, hogy mindaz, ami a tankönyvekben szerepel az intonációról, igen kis töredéke annak, amire a hétköznapi kommunikációban szükségük lehet a magyarul tanulóknak. Az eredményekből látszik, hogy a kiegészítendő kérdés esetében nemcsak a helyes hanglejtésforma alkalmazása probléma, hanem a megfelelő hangsúlypozíció megtalálása is gondot jelent. Mivel ez a kérdéstípus a nyelvtanulási folyamat kezdetétől állandóan jelen van, a hozzá tartozó intonációs kontúr elsajátíttatása és automatizálása fontos nyelvtanári feladat.

A kiegészítendő kérdés, illetve általában a kérdő partikulás kérdő mondat szembesíti a tanárt egy másik lényeges módszertani problémával is: a norma és a használat ütközésével. A kérdés az, hogy a nyelvtanár milyen dallamformát társítson az oktatásban a kérdő partikulát tartalmazó kérdéshez, illetve még inkább, hogy kijavítsa-e a diák normatív szempontból inadekvát kérdő hanglejtését, mikor a nyelvhasználók többsége (a hangzó médiában is) dallamemelést alkalmaz a kiegészítendő és más kérdő partikulát tartalmazó kérdések végén. Azt a megoldást, hogy a problémát érzékeltessük a nyelvtanulókkal ahelyett, hogy a szabály alkalmazását kérnénk számon, csak haladóbb szinten lévő, a nyelvet a mindennapokban használó diákoknál alkalmazhatjuk.

A *Tudod, mit?* magas kommunikatív értéket képvisel, ezért csak csodálkozhatunk azon, a kommunikáció-központú nyelvoktatás eltekint tőle. Mindemellett az intonációs kontúrja sem mondható bonyolultnak, és bár gyakran felszólító mondat követi, ez nem kötelező.²

A magyar *ugye* kérdő partikula viselkedése (hogy pozíciójától függően más-más szupraszegmentális szerkezetet jelöl ki a teljes mondat számára) eltér több más nyelv analóg formájának intonációs viselkedésétől, ezért normaszzerű megformálása gondot okoz. A harmadik mondattípus vizsgálatakor azt a tipikus hibát figyelhettük meg, hogy a különálló (vagy megnyilatkozás végi) *ugye* szócskához tartozó dallamformát az idegen ajkúak általánosítják, és minden előfordulásnál ezt alkalmazzák. Ezt a tendenciát erősítheti az, ha a nyelvtanuló anyanyelvében a magyar *ugye* funkcionális megfelelője a mondat végén, külön beszédszakaszban ejtve realizálódik (mint például az angolban vagy a dánban, illetve nem kizárólagosan a lengyelben is), és ennek a kiinduló nyelvi szabálynak a (negatív) transzferhatása előtérbe helyezi a magyar *ugye* viselkedésére vonatkozó szabályrendszerből az ennek megfelelő szabálypontot.

Mindez abba az irányba mutat, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásához szükség volna több más nyelvvel való, a magyarra mint célnyelvre irányuló, a szupraszegmentum-használatot is tekintetbe vevő összevetésekre annak érdekében, hogy a nyelvtanárok felkészülhessenek a hibák megelőzésére, illetve meg

tudják állapítani az egyes szupraszegmentumok elsajátításának nehézségi fokát. Ez megkönnyítené az oktatómunka tervezését, és hozzájárulhatna ahhoz, hogy megfelelő súllyal lehessen jelen a tanítási folyamatban a kiejtésnek ez a területe is.

Minél több eszközzel fejeződik ki egy adott jelentés/funkció, (valószínűleg) annál könnyebb percipiálni. Így nyilván ott van igazán fontos szerepe az intonációnak, ahol egyedüli marker, így például a magyar kérdő partikula nélküli eldöntendő kérdés esetében, az irónia kifejezőjeként, a szórendi változtatással nem járó hangsúlyos kiemelésnél stb. Ahol más jelölő is elegendő információhordozó lehet, ott hiánya nem (feltétlenül) jár jelentésmódosulással, illetve ahol úgy jelölt az intonáció, hogy erre nincs szükség (például a kérdőszót vagy partikulát tartalmazó kérdéseknél), ott inadekvát, de általában nem értelemzavaró. Szituációs tényezők módosíthatják ezt: telefonbeszélgetésben például más szabályok érvényesek a tagolást, a hangsúlyozást stb. tekintve.

Talán érdemes volna feltenni a kérdést, az élőbeszédben milyen arányban és mely formáknál fordul elő az intonáció mint önálló marker, és ennek alapján hasznosítható (tanítható és tanulható) adat- és szabálytárat létrehozni. Sajnos azonban a spontán mindennapi kommunikációban használatos szupraszegmentális szerkezetekről mindeddig nem készült megfelelő leírás – elsősorban a rögzítés korábban említett nehézsége miatt –, ezért statisztikai vizsgálata sem lehetséges.

Irodalom

- Dezső László – Nemser, William: *Nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet*. In *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás* (szerk.: Horváth Miklós – Temesi Mihály). Budapest, 1972, Tankönyvkiadó, 13–44. p.
- Erdős József – Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek I–II*. Budapest, 1999, Akadémiai Kiadó.
- Gårding, Eva: *Intonation in Swedish*. In *Intonation systems. A survey of twenty languages* (Eds.: Hirst, Daniel – Di Cristo, Albert). Cambridge, 1998, Cambridge University Press, 112–130.
- Gósy Mária: A kiegészítendő kérdések felismerésének sajátosságai. *MNy*, 89/4 (1993) 413–424. p.
- Grønnum, Nina: *Intonation in Danish*. In *Intonation systems. A survey of twenty languages* (Eds.: Hirst, Daniel – Di Cristo, Albert). Cambridge, 1998, Cambridge University Press, 131–151. p.
- Juhász János: Az intonáció néhány pedagógiai pszichológiai vonatkozása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1964. 21. sz. 393–403. p.
- Nádasdy Ádám: *A kérdőmondat a magyar és az angol nyelvben*. In Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Budapest, 1972, Tankönyvkiadó, 242–247. p.

¹ Forrás: <http://www.sil.org/computing/speechtools/softdev2/SpeechTools2/SATdownloads2.htm>. A regisztrátumokról a következő adatok olvashatók le: legfelül a realizáció hullámformája (oszcillogram – a vízszintes tengelyen az eltelt idő másodpercben, a függőlegesen a kitérés); a dallamforma (vízszintesen az idő, függőlegesen az alaphang magassága Hz-ben); legalul a dinamikai görbe (vízszintesen az idő, függőlegesen az intenzitás dB-ben). A dallamgörbe helyenkénti indokolatlannak tűnő szakadását az alacsony jelszint magyarázza.)

² A Halló, itt Magyarország! például az 5. leckében ilyen szerkezetet használ: *Bérelünk egy lakást együtt. Jó?* Amellett hogy ez a hátravetett *Jó?* könnyen realizálódhat erőszakoskodó, fölényes, ellentmondást nem tűrő felszólításként, ezért épp az intonációjával kell óvatosan bánni, a *Tudod, mi?* – véleményünk szerint – gyakoribb és barátságosabb is.

Szende Tamás

INALCO

A MAGYAR GRAMMATIKA TANÍTÁSA FRANCIA KÖRNYEZETBEN

1. A hungarológia kiterjedt európai hálózatában fontos helyet foglal el Franciaország, ahol az 1930-as évek óta folyik rendszeres és színvonalas magyaroctatás. Nyelvünk tanulmányozása a hagyományos finnugrisztika és az uráli összehasonlító nyelvészet keretében épült ki és sokáig annak egyszerű segédelemeként funkcionált. Munkahelyemen, az Inalco-n (Institut National des Langues et Civilisations Orientales = Keleti Nyelvek és Civilizációk Egyeteme), a Közép- és Kelet-Európa tanszéken jött létre a hungarológiai szakcsoport, amely jelenleg 5 éves, állami diplomával járó magyar nyelvi, irodalmi és kultúrtörténeti képzést nyújt. A tanszéken finn és észt szak is működik. A három oktatási ciklus (Dulco, Licence, Maîtrise) befejezése után hallgatóink doktori program keretében folytathatják tanulmányaikat.

Minthogy 2001. augusztusában, az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus „A magyar mint idegen nyelv – a magyar mint kisebbségi nyelv (a magyar nyelv- és kultúraelsajátítás kérdései)” alszekciójában már részletesen beszámoltam az intézményünkben folyó hungarológiai tevékenységről, a tudományos munkáról, az oktatás és kutatás eszközrendszeréről, ezen a helyen csak arra utalnék, hogy heterogén nyelvi-szakmai előéletű, érdeklődésű és motivációjú tanulógarða igényeinek kell megfelelnünk.

Több mint 100 magyarul tanulni vágyó hallgató fordul hozzánk évente. Foglalkozás szerinti megoszlásuk jelzi a kor igényeit: fokozatosan szűkül a hagyományos, filológus beállítottságú hallgatói réteg. A másod- vagy harmadikgenerációs, Franciaországban született, nem ritkán élemedett korú hallgatókon kívül azonban egyre nagyobb számban iratkoznak be hozzánk a térség iránt érdeklődő – magyar gyökerekkel nem rendelkező – szakemberek (jogászok, közgazdászok, politológusok, katonatisztek), akik gyakran több nyelv birtokában fognak a magyar nyelv elsajátításához, de van fiatal magyarországi és erdélyi hallgatónk is. Az ő esetükben munkánk főként az anyanyelvi tudat erősítését jelenti, hiszen a hibridizáció legkülönbözőbb fokozatai – a francia gondolkodásmódnak a magyar nyelvi kifejezésben történő felbukkanása – náluk is megfigyelhetők.

2. A továbbiakban tanulmányom a magyar grammatika tanításáról szeretne vázlatos ismertetést és értékelést adni. A rövid körképben beszámolok arról a nemrégiben megjelentetett tankönyvről, amely a magyarszakos képzés nyelvtani alapozását szolgálja egyetemünkön (T. Szende és G. Kassai: „Grammaire fondamentale du hongrois”, Langues & Mondes – L'Asiathèque, Paris, 568 p.).

A leíró magyar nyelvtanra négy éven át hetente összesen másfél óra (előadás és szeminárium) jut. A szakot lezáró ötödik év (maîtrise) már nem szerepeltet a programban rendszeres nyelvtanoktatást. A 8 szemeszter (szemeszterenként 13 tanítási hét) alatt igyekszünk áttekinteni a mai magyar nyelv teljes grammatikai rendszerét. A képzés során a hagyományos hangtani, alaktani és mondattani vizsgálatok mellett szóba kerülnek nyelvhelyességi, stilisztikai, szövegtani problémák, megismerkedünk az alapvető nyelvészeti kiadványokkal és a viták során teret adunk az általános nyelvészet főbb kérdéseinek is.

Kassai György kollégámmal olyan áttekinthető tagolású, önálló tanulásra is alkalmas egyetemi tankönyvet kívántunk a tanuló kezébe adni, amely tekintetbe veszi a francia nyelv specifikus jegyeit és az adott nyelvet beszélő közösség szokáskultúráját. Gyakorlati céllal készített leíró nyelvtanunk átfogó képet kíván adni azokról a szabályokról, melyek segítségével a szóelemek szavakká és a szavak mondatokká kapcsolódnak a szinkron magyar nyelvhasználatban. Nem új nyelvleírásról, hanem sajátos műfajról: kezdőknek, középhaladóknak és haladóknak szánt közvetítőmunkáról van szó.

3. Az elmúlt évtizedekben jelentős ismeretek halmozódtak föl az intenzív magyar–francia kontrasztív kutatásoknak köszönhetően. Aurélien Sauvageot *Esquisse de la langue hongroise* és *Premier livre de hongrois*, Nyéki Lajos *Grammaire pratique du hongrois d'aujourd'hui* című kiváló munkái mind a francia nyelv prizmáján keresztül és a művelt francia olvasó ismeretanyagára támaszkodva vizsgálják, érzékelik a magyar nyelvet és számos figyelemre méltó összefüggést hoztak felszínre. Ezek tehát olyan komoly előzmények, amelyek nélkül nehezen lett volna elképzelhető gyakorlati tankönyvünk elkészítése.

Kollégámmal felhasználtuk mindazokat a módszertani tapasztalatokat, amelyeket a magyar mint idegen nyelv tanítása, nyelvkönyvek (*Le hongrois sans peine*, *Le hongrois tout de suite*) szerkesztése és a szótárírás (Magyar–francia szótár) során szereztünk. Szótár, nyelvköny és nyelvtan egymást kiegészítve és feltételezve, segítve írja le a nyelvet. A szótár a nyelvi elemeket egymástól elszigetelve tárgyalja, de azt szemantikai, pragmatikai, stilisztikai, szintaktikai információk segítségével teszi. A nyelvkönyvek mondatait is szükségszerűen a grammatikai előrehaladás inspirálja. Amit e munkák elválasztanak, leckékre bontanak, késleltetnek, az a nyelvtanban ömlesztve egy helyre kerülhet.

Ez alkalommal figyelmünk tehát a grammatikai ismeretek rendszerezésére, megértetésére összpontosulhatott, de mind a nyelvpedagógia, mind a lexikográfia arra intett bennünket, hogy a felesleges magyarázatok helyett olyan egyértelmű példák illusztrálják a jelenségeket, funkciókat, amelyekkel valós szituációkban, élőnyelvi megnyilatkozásokban is találkozhat a tanuló.

Minden ilyen tárgyú munka szerkesztésekor alapvetően fontos annak tisztázása, hogy az egyre-másra megjelenő új oktatócsomagok, „központi” tananyagok

mellett van-e szükség helyi kiadványra, Felvetendő: az adott megközelítés, keret mennyire képes új eredményeket hozni.

Felfogásunk szerint a magyar nyelv tanulását gátló nyelvi interferencia jelenségek és a negatív transzferből adódó tévedések szükségessé teszik a kifejezetten egy nyelvterület számára készített nyelvtanokat. Hiszen a nyelvek autonóm és többé-kevésbé érintkező rendszerekként is bemutatathatók, leírhatók.

4. A nyelvtani anyag tervezésekor, szelektálásakor, a jelenségek és részrendszerek szembeállításakor a francia nyelvi tudatra és a leggyakoribb grammatikai nehézségekre, tévedésekre alapozunk, mindemellett fokozottan ügyelünk a nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontok kiegyensúlyozott érvényesítésére. Tény ugyanis, hogy a korábban megjelentetett munkákkal nehezen boldogultak nem nyelvész beállítottságú hallgatóink.

Hozzáteszem: nem emlékszem olyan hallgatóra, aki kizárólag a nyelvtani rendszert óhajtotta elsajátítani nálunk: a vonzerő a használható nyelvismeret és a kultúra.

A forrásnyelvi környezetből adódó konfliktus-pontok feloldását tűztük ki tehát legfőbb célként és úgy érezzük, hogy a végeredmény különösebb szakmai előélet, nyelvészeti-terminológiai tanulmányok nélkül, a középiskolából hozott grammatikai alapismeretekkel is megérthető.

Ahogy munkánk nem fedi a teljes nyelvi valóságot (statisztikailag alulreprezentált jelenségekkel például nem foglalkozunk: az -é birtokjel -i többesjellel megterhelt többesszáma (fiaméi) az anyanyelvű használó számára is problematikus, így nem fejtjük ki részletesen; de nem térünk ki a zárt ë hangra sem), nem vállalkozik a két nyelv teljeskörű konfrontatív vizsgálatára sem. A nyelvi tények kommentálásakor nem állítunk szembe mindent a francia nyelvi gondolkodás logikájával és nem adjuk meg minden jelenség lehetséges francia ekvivalensét.

A magyarázatok mérsékelt kontrasztivitását ellensúlyozza a fordítás, amely hozzásegít számtalan szerkezeti különbség és egyezés feltárásához, az elemek elrendezésének, logikájának a megértéséhez, az igeidők hiányából fakadó nehézségek megértéséhez és elsőrendű eszköz annak felismeréséhez, hogy hol morfémat, hol szót, hol szócsoporthoz, hol mondatot, hol szövegységet fordítunk. hogy bizonyos magyar struktúrák, Klaudy Kinga kifejezésével szabadon élve, „barátság-talanul” viselkednek a francia nyelvvel szemben. A magyar nyelv számos olyan szerkezeti tulajdonságot kódol morfémaikkal, amelyet a francia szintaktikailag fejez ki. A beszélő egy szóba tömöríti azt, ami franciául hosszú kifejezés: ültömben „pendant que j'étais assis”, érezni „on peut le sentir”. Máskor a pontosabb ekvivalencia a mondat, sőt a szöveg szintjére kerül át: bélyeget csak vett „(j'espère bien qu') il a acheté des timbres (ce serait la moindre des choses)”, bélyeget csak vett „des timbres, il en a seulement acheté (il n'en a jamais vendu)”.

Közhelyszámba megy, hogy kontrasztív perspektívában minden nyelv sűrít és felesleget termel, és hogy minden nyelvi szinten hiányok és többletek keletkeznek.

De azt hiszem, igaz az is, hogy a másik nyelvben ismeretlen „plusz- és mínusz” kategóriák, struktúrák néha kisebb gondot okoznak, mint a hamis barátok, a grammatikai faux-amis-k, amikor nem pusztá szójelentések, hanem működési szabályok, használati tartományok térnek el többé-kevésbé egymástól.

Hallgatóink következetesen kerülük az ún. „ható” igét, amit amúgy nem is olyan könnyű igeként bemutatni és párba állítani az eltérő szemléletű francia „pouvoir” segédigével. Az sem lehet véletlen, hogy francia anyanyelvű diákjaink gyorsan elsajátítják a magyar főmondati felszólító módot, de nem mernek élni a mellékmondati imperatívusszal (amit joggal tartanak kötőmódnak és bár használatának egyes esetei kapcsolatba hozhatók a franciával), mert hamar ráébrednek arra, hogy mégis egészen más, mint a francia „subjonctif”.

A kérdést némileg leegyszerűsítve azt is mondhatnám: az alaptag jelentésszerkezetéhez szervesen illeszkedő igei, névszói vonzatok rögzítése is számos esetben egyfajta „faux-ami” probléma; sokszor eltérnek, gyakorta hasonlítanak, valójában mégsem egyeznek a vonzatstruktúrák. Ezért a nyelvtant viszonylag terjedelmes vonzatszótár egészíti ki.

5. A két nyelv explicit magyarázatok avagy fordítás révén történő egybevetése óhatatlanul analógiákat is felszínre hoz.

Könyvünkben kitüntetett figyelmet szentelünk mindazon szószint alatti és szószint feletti elemeknek, amelyek szemantikai egységként működnek. Az önálló szó és a képző közötti átmeneti kategóriák megvilágításához jó párhuzamot kínál a forrásnyelv. A szóalkotás tárgyalása során nem árt hivatkozni az elvonással, rövidüléssel létrejött összetéti előtagok (tévhit, téveszme, gyógyszer, gyógyvíz) és a franciában használatos prefixumok (rétro „vissza”: *rétroactif*, *rétrospective*; post „utó”: *postnatal*, *postproduction* stb.) azonos természetére. A denominális nomenképzők kapcsán pedig érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a francia nyelv is számtalan lehetőségét ismerni a kicsinyítésnek: -ard (*faible – faiblard*), -elet (*aigre – aigrelet*), -aud (*court – courtaud*) stb.

A szóképzés vizsgálatánál mindig jelezzük, hogy a termékenység és gyakoriság itt is, ott is mennyire különböző kategóriák. Hasznos utalni arra, hogy a franciában sem lehet mindig eldönteni, hol van a tő és a toldalék határa, hogy a képző nem szóhoz, hanem annak valamilyen csonka, atipikus (-et: *agnelet*, -iner: *pleuviner*) történetileg kialakult formájához, vagy olyan latin-görög tőhöz járul amely nem funkcionál önálló szóként (céc-ité).

Az ige-kötők gazdag szemantikai tartalma és jelentésmódosító szerepe kapcsán könnyen bizonyítható és nem utolsósorban didaktikai támpontot ad, ha arra utalunk, hogy az igei prefixum sok fejtörést okozó poliszemiája a franciában is létező jelenség: -re (*recopier „újra”*), *revenir („vissza”)*, *recouvrir („teljesen”)*.

6. A magyarországi monográfiák, folyóiratok kiapadhatatlan forrásai tevékenységünknek. Az otthoni leíró nyelvtanok – a nyelvi rendszer ismertetésekor – értelemszerűen átsiklanak olyan jelenségek fölött amelyek leírása, részletezése nélkül nehezen képzelhető el a nyelvtan tanítása idegen földön. A jelzői helyzetben álló ez/az mutató névmás sajátos viselkedésére példán igen kurtán utalnak a hazai nyelvtanok. É. Kiss (1998, 81–82) csak futólag említi – a mutató névmás érdekességeként –, hogy módosítóként megkapja az általa módosított főneves kifejezés toldalékait. Az így megfogalmazott szabály nem igazítaná el kellőképpen az idegenajkú tanulót. Keszler (2000, 165–168) is röviden szóba hozza, hogy itt más jelzős szintagmától eltérően számbeli és esetbeli egyeztetés is van: azt a fiút, azokat a fiúkat. De egyik könyv sem beszél a névszói alaptaghoz járuló névutó egyeztetéséről: az után a fiú után / azok után a fiúk után, és arról sem, hogy ilyen szerkezetben, meghatározott körülmények között, a mutató névmás rövid alakra is válthat: e mellett a fiú mellett / a mellett a fiú mellett.

Ahogy a szépirodalomnak, a nyelvtannak is vannak nehezen befogadható műfajai. Az elmélet nem minden esetben alkalmas arra, hogy az egyes jelenségeket meg is tanítsuk. Az eddigi kutatások nem adnak kielégítő segítséget az alanyi és tárgyias igeragozás megértéséhez. A nyelvtanok által kínált logikai-szemantikai megközelítés nem vezet eredményre. A kaotikusnak tűnő rendszer riadt hallgatói elutasítása Ignótus „Akasszanak fel, ha értem” frappáns mondatát juttatja eszünkbe. Tapasztalataink szerint e területen egyedül az explicit formai elhatárolások, szabályszerűségek taníthatók (mindent értek / mindegyiket értem valakit látok / valamelyiket látom).

Pozitív példaként említeném, hogy a korábban nem kellőképpen előtérbe állított léigés – határozói igeneves meg vagyok hívva, az ügy el van intézve típusú állapotot, állapotváltozást kifejező szerkezetet, illetve a magyar mellékmondat idő- és módviszonyait igen részletesen a és számunkra jól használható módon tárgyalja a most megjelent Keszler-grammatika.

Az említett hazai nyelvtanoknál sokkal részletesebben foglalkozunk a névutók funkcióival, fajtáival. Jóllehet javarészüket egyszerű nominativus-szal működik (egy óra múlva, a gyerekek közül) az ún. ragvonzó névutók, amelyek az előtte álló névszót kötelező raggal látják el (-hez képest, -re nézve) részletesebb tárgyalást igényelnek.

Külön fejezetet szenteltünk a birtoklás kifejezőeszközeinek. Egy helyen fejtjük ki a birtokos személyragozást, a birtokos szerkezetet, a birtoklást kifejező léigét (nekem van -, „habeo”), az -é birtokjelet és a birtokos névmásokat.

Összefoglaló funkcionális fejezetet nyitottunk a hely- és időviszonyok kifejezőeszközeinek. Itt tekintjük át a háromirányúság nyelvtani-logikai rendszerét, a földrajzi nevek működtetésének pár fontos szabályát, a mikor?, mettől meddig?, mennyi ideig?, mióta? stb. kérdések köré csoportosítható szerkezet- és mondatmintákat. Itt olyan – álláspontunk szerint – lényeges információk birtokába jut az

olvasó, amelyek csak vékony szállal kapcsolódnak a hagyományos nyelvéleíráshoz és a lexika körébe is utalható jelenségek.

Vizsgáljuk a szöveg kohézióját biztosító elemeket, a szövegalkotói kompetencia kialakításához elengedhetetlen beszéd-töltelékeket, szólunk a normatív mondattörésekről, a mondatátszövődésről. E kérdésekre a korábbi tankönyvek csak mellékesen vagy egyáltalán nem utaltak.

Könyvünk olvasói ingadozással, kétséges jelenséggel is szembesülnek. Megemlítjük a szemünk láttára zajló nyelvi változásokat, szólunk a normától eltérő alakokról (eszék, dolgozók), igyekszünk következetesen bemutatni a nyelvi következetlenségeket és a nem kellően tisztázott kérdéseket: így az esetragok rendszere kapcsán utalunk a korlátozott használatú, vonzatkerettel nem rendelkező képzőszerű és többféleképpen azonosítható ragokra (-kor, -nként, -stul/-stül stb.).

7. Nemcsak az anyanyelv állja el a magyartanulás útját, hanem az anyakultúra is. A megkerülhetetlen alaktani, mondattani problémák mellett fokozott figyelmet szentelünk az összeforrottság különböző szintjén álló és az anyanyelvi beszélő tudatában mozgósításra készen álló szókapcsolatok, kollokációk, az azonos helyzethez kötődő nyelvi megnyilatkozások kérdésének. Ezek a jellegzetességek ugyanis nagy mértékben befolyásolják a nyelvelsajátítást.

Egy meghatározott kommunikációs helyzet feloldásához grammatikai szabályok és szóképzési elemek mozgósítására van szükség. A nyelvi jelenségek ismerete, az elemek grammatikailag pontos és sorrendileg is helyes megválasztása azonban nem feltétlenül ad értelmes kijelentéseket. A nyelvi formák elsajátítása nehezen képzelhető el szociális információk nélkül. Franciául nem szokás „gratulálni” a születésnaphoz, viszont a közönséges széklet „merde” szóval kívánnak egymásnak szerencsét.

Bár nem elhanyagolható a kulturális átfedés a két nyelvközösség között, a civilizációs ismeretek hiánya nap mint nap gondokat okoz a nyelvi kijelentések fordításánál, értelmezésénél. A szóösszetételek kapcsán hangsúlyozottan utalunk a lexikai elemek politizálódására (lásd: fridzsiderszocializmus és csengőfrász); a nyelvtanudáson túlmutató, mögöttes kulturális jelentéstartalmak fontosságát többek között a „magyarázom a bizonyítványom” elemzésével szemléltetjük. Gondot fordítunk a különböző korú és társadalmi helyzetű beszélők kommunikációjának kérdésére, jelezzük az üdvözlési, megszólítási formák irracionális sokféleségét (ketteske, ügyvédnő, viszonthallásra stb.). E jelenségek úgyszintén a szóképzlet körébe utalhatók, ám a sajátos beszédhelyzetekből fakadó normatív és formailag kötött megnyilatkozások, sztereotípiák, a nyelvi közösség kollektív tapasztalain nyugvó asszociációk, vagy mondjuk így: a kommunikációs szükségessé válás elválaszthatatlanul kötődik a grammatikai megvalósíthatósághoz. A nyelvi rendszer elsajátítása akkulturáció, egy új műveltség felfedezése.

Kassai szerző kollégám, aki iskolateremtő munkásságával, mindenekelőtt fordításelméleti, összehasonlító stilisztikai tanulmányaival egyfajta hidat teremtett

a befelé forduló (deskriptív) és a külső (szociális) nyelvészet között, hallatlan lendületet adott a kérdéses fejezetek megírásához.

8. A szemináriumi munka során nagy súlyt helyezünk a használatra, a gépies ismétlést megkerülő és autonóm nyelvhasználatot segítő gyakorlatokra. Az első tanulmányi oktatási héttől kezdve eredeti szövegeken, a nyelvi jelenségek, több-rétegűségek természetes hordozóin keresztül, szemléletjük a nyelv működési törvényeit, az összefüggéseket, az agglutinálásban rejlő lehetőségeket.

Ahol lehetséges, a szegmentálás során a szerkezetek átláthatóságát a gazdaságos jelölésmódokat hangsúlyozzuk. A szavak elemzése során fontos szerepet játszanak a történeti előzmények, a nyelvújításra, az erősen motivált magyar szó-készletre, az idegen nyelvi hatásokra, a klasszikus vagy európai gyökerű szavakra, stb. való rendszeres hivatkozás.

A tőtipusok felismerése, a szótári alapformáknak a szóalakok alapján történő rekonstruálása, a toldalékok funkciójának és sorrendjének meghatározása, az előhangzók, az alakváltozatok és a paradigmasorok elsajátítása, a magyar nyelv számtalan kváziszavának ismertetése nem választható el a szókincsfejlesztéstől, az artikulációs (és rögtön hozzáteszem: nem leküzdhetetlen) nehézségektől: a, gy, h fonémák, a kérdő mondat intonációja stb.

Lényeges azt is tudatosítani, hogy a hagyományos magyar nyelvelírás nem minden esetben transzplantálható. Vannak olyan kategóriák, oppozíciók, terminusok, melyek nehezen értelmezhetők. Az igei és névszói toldalékmorfémákat, a jelek és ragok teljes rendszerét együttesen szuffixumként (suffixe) írjuk le. Kontrasztív optikában gyakorlatilag érvényét veszti a vonzat és alaptagja között viszony érzékeltetésére használt 'szemantikai tartalommal rendelkező (szemantikus)' ill. az azt nélkülöző 'aszemantikus' vonzat megkülönböztetés. Megemlítem azt is: az alaktani és mondattani szempontok keverése egyáltalán nem zavarja hallgatóimat; a francia hagyományok szerint az adverbium határozót és határozószót egyaránt jelenthet. Az idegenajkú számára meghatározó szempont annak tisztázása, hogy mi toldalékolható és mi nem és nemigen érti, miért kerül egy kaplap alá a hagyományos igenévcsoporthoz, amelyben a főnévi és melléknév toldalékolható, a határozói igenév azonban nem.

9. Pár hete rövid felmérést végeztem hallgatóim körében arról, milyennek látják a magyar nyelvet. A visszajelzések szerint a magyar nyelv pazarló, testes, titokzatos és költői.

- pazarló, mert a leghétköznapibb közlemények megvalósításához is túldeterminált struktúrákat használ, a nyelvi kifejezést az idegenajkú tanuló számára „értéktelen” elemek tarkítják;
- testessé teszik a sűrített és bonyolult nyelvi formák, amelyek ellentétben állnak a francia nyelv analitikus, „karcsú” nyelvi kifejezőeszközökre épülő kifejezőmódjától;

- titokzatos, rejtegeti szándékát, jólértesültségét, nehezen azonosítható, ellipsis alá eső egységeivel, zero alanyával Meghívott vacsorára, zero tárgyával János meghívott vacsorára. (engem?, téged?, minket?, titeket?) és a zero állítmányként megélt Péter beteg, Péter a második típusú kopulahiányos mondatokkal, a törölt utaló- és kötőszavakkal;
- ugyanakkor költői, amin a hallgatók a mozgást jelentő, hangutánzó és hangulatfestő igék zavarba ejtő gazdagságára, a páratlan képszerűségre utalnak.

Mit tartanak különösen nehéznek a magyar nyelvtanban, így hangzott a hallgatóknak szegezett második kérdés. Korántsem a teljesség igényével, az alábbi vizsaterő problémákat emelném ki a kapott válaszokból:

- a franciában semmihez nem köthető névszói állítmány
- a toldalékok kapcsolódása és egymáshoz való viszonya
- a nehezen megjósolható kötőhangok, kényszerhangzók
- az igekötő szerepe, helyzete, megválasztása és hátravetése
- a bővítmények mondatbeli sorrendje, a nyomatékos szórend
- a birtoklás kifejezése

Az idézett felmérés azt igazolja, hogy számos lényeges, mindenekelőtt szintaktikai kérdés megválaszolásával eddig adások maradtunk, illetve, hogy ezek nem részesülnek kellő figyelemben az oktatás során.

Mindennapi tapasztalataink némileg kétségessé teszik az itt-ott hangoztatott tételt, mely szerint minél gazdagabb, bonyolultabb valamely nyelv alaktana, annál egyszerűbb a mondatana. A közlési lehetőségek végtelen variabilitása, a laza és kötött szintagmák kérdése, a beszélő állásfoglalásának felmérése, a szórendformáló tényezők megértetése a legáltalánosabb hibaforrások közé tartozik és minden bizonnyal a leingoványos terület munkánkban.

Nem rendelkezünk a nyelvtani anyag következetes felépítését, a szerkezetek működtetését segítő, a sematikus ismételtetésen túlmutató és a struktúrák kreatív befogadását célzó gyakorlatrendszerekkel. Hasznos információkat szolgálna számunkra a magyar anyanyelvi beszélők viselkedésmódjának, kommunikációs kultúrájának szervezett feldolgozása. Hiányoznak a mai nyelvhasználatra, a szókészleti egységek működésére vonatkozó megbízható adatok és egy olyan tudományos igényű munka, amely didaktikai szempontok szerint feltárná a lexikai összefüggéseket, a legfontosabb szavak képzett származékait. Az ilyen jellegű hasznos kiadványok terén van mit tanulni a francia alkalmazott nyelvészettől.

10. A magyar nyelvi tények franciaországi közvetítéséhez, feldolgozásához, bemutatásához további elmélyült kontrasztív kutatásokra van szükség. Itt jegyzem meg: a hazai elméleti és gyakorlati szakemberekkel való rendszerezettebb együttműködés és információcsere érdekében 2003 decemberében partnerintéz-

ményünkkel, a Paris 3 – Sorbonne Nouvelle Egyetemmel közösen konferenciát szervezünk a magyar nyelv elsajátításáról.

Irodalom

- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Ferenc: *Új Magyar nyelvtan*. Budapest, 1998, Osiris.
- Keszler Borbála (szerk.): *Magyar Grammatika*. Budapest, 2000, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- T. Szende – G. Kassai: „Grammaire fondamentale du hongrois”, *Langues & Mondes* – L'Asiathèque, Paris, 568 p.

II. SZEKCIÓ

MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

Bujdosó Iván

Eötvös Loránd Tudományegyetem

TUD ÖN MAGYARUL? AZ ITK ORIGÓ ESZPERANTÓ ÍRÁSBELI NYELVVIZSGÁJÁNAK TAPASZTALATAI

Egy év alatt 3449 személy tett írásbeli vizsgát eszperantó nyelvből, így a vizsga-eredményekből már érvényes következtetések vonhatók le. Míg a teszt, a fogalmazás, a magyarra fordítás és a szövegértés rendkívül jó (63, 53, 61, ill. 76 százalékkal), addig a magyarra fordítás csak 32 százalékban sikeres. Tendenciájában ugyanez az eredmény adódik az angol és német nyelv írásbeli vizsgáinál is. A dolgozatok javításakor nyilvánvalóvá vált, hogy a sikertelen fordítás oka az anyanyelvi ismeretek hiányosságaiban, a nyelvi tudatosság nem kellő fejlettségében keresendő. A szóbeli vizsgákon történt megfigyelések is ezt látszanak megerősíteni.

1. Résztvevők

Az eszperantóból nyelvvizsgát tevők száma az elmúlt néhány évben tömegessé vált. A vizsga letételére a legtöbben az ITK Origó nyelvvizsgáztatását választották. Az ITK-nál 2002 évben eszperantó nyelvvizsgára jelentkezettek megoszlása nyelvvizsga típus és fok szerint:

1. táblázat

	Alapfok	Középfok	Felsőfok	Összesen
A típus: csak szóbeli	191	1837	40	2068
B típus: csak írásbeli	222	1628	35	1885
C típus: szóbeli és írásbeli	587	2412	135	3134
A+B+C	1000	5877	210	7087

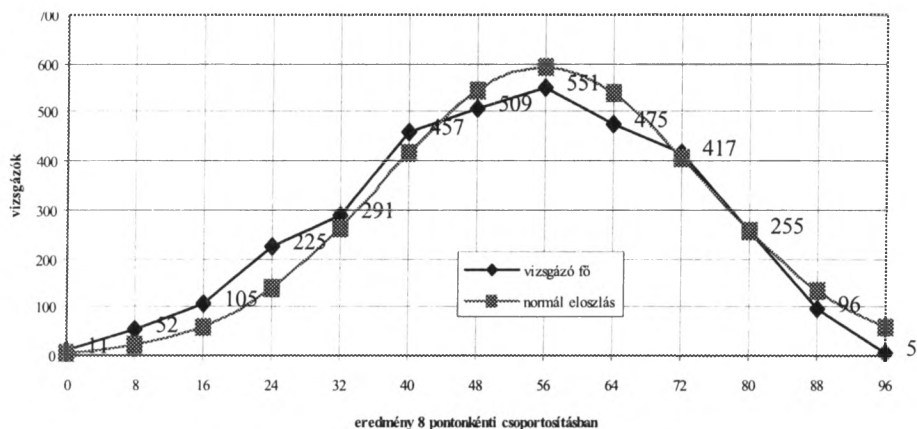
A táblázatból az adódik, hogy középfokú eszperantó írásbeli vizsgára 1628 és 2412, azaz 4040 fő jelentkezett. Ebből értékelhető dolgozatot készített 3449 fő.

Az ITK Nyelvi Mérce kiadványban (Fekete 2001, 2002) olvasható az angol és a német középfokú írásbeli nyelvvizsgáról szóló elemzés. Jelen dolgozatomban az eszperantó középfokú írásbeli nyelvvizsga adatokat ennek a dolgozatnak az adataival összehasonlítva (is) ismertetem.

Nemek szerinti megoszlás: 2380 nő (69%), 1069 férfi (31%).

1.1. Az eredmények megoszlása

Az eredmények megoszlását az 1. ábra mutatja. Az áttekinthetőség kedvéért 12 csoportban, 8-as bontásban adom meg az adatokat (pontszám 0..7, 8..15 stb.). Felrajzoltam a $\mu = 55,81$ és $\sigma = 18,65$ értékhez tartozó normál eloszlás görbét is.



1. ábra. 2002 eszperantó írásbeli (N = 3449)

1.2. Vizsgaeredmények

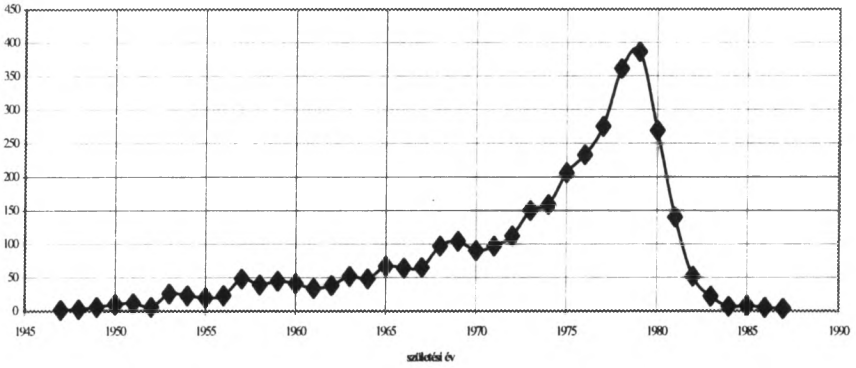
Az ábrán látható, hogy a vizsgázók átlagosan 60 pont alatt teljesítettek. Ezért csak a vizsgák 49,3%-a volt sikeres. Sikereség szempontjából az eszperantó a nyelvek között a középmezőnyben helyezkedik el.

1.3. Életkor és teljesítmény

A vizsgálat első kérdése: milyen összefüggés van az életkor és a nyelvi teljesítmény között.

1.3.1. Életkor szerinti megoszlás

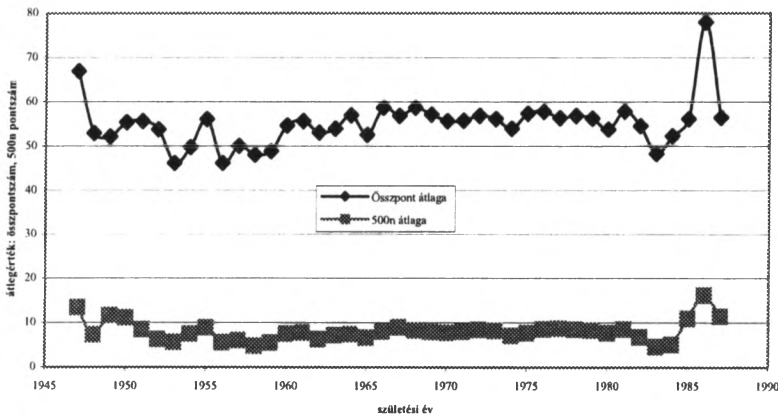
Az életkor szerinti megoszlás azért érdekes, mert az teljesen eltér a nagy nyelveknél (angol, német) tapasztalt életkori megoszlástól. Ott a vizsgázók döntő többsége a középiskolás korosztályból kerül ki. Az eszperantóból vizsgázók döntő többsége a felsőfokú oktatás végzős hallgatói. Az 2. ábra mutatja a kormegoszlást.



2. ábra. Életkori megoszlás

1.3.2. Eredmények az életkor függvényében

A 3. ábrán feltüntettem az egyes születési évekhez tartozó átlageredményeket és a fordítás magyarról eszperantóra feladat – 500n-nel rövidített – átlageredményeit. Az ábrából láthatjuk, hogy az életkor nem játszik szerepet a vizsga sikerességében. Az életkor szerinti átlageredmények alig térnek el az egész népességre vonatkozó átlagtól. Az 1986-ban születettek eredménye mintha kivétel lenne ez alól, de ez nem mérvadó, mert csak 5 személy átlagáról van szó.



3. ábra

Ezt az eredményt összevetettem egy régebbi felméréssel (Bovet 1948, 12). Ebben a felmérésben 46 oktató 84 tanfolyamán 1738 hallgatót mértek fel 15 országban. Akkor kíváncsiak voltak egy bizonyos módszer (Cseh-módszer) eredményességé-

re is, ezért az eredményeket ebben a bontásban közölték. Nem az átlagot, hanem a medián értékeket adták meg.

2. táblázat

Különböző módszerek			Cseh-módszer		
tanfolyam	életkor	érték	tanfolyam	életkor	érték
5	15-ig	56,25	6	15-ig	73,75
2	15-19	73,87	2	15-19	80,62
15	felnőtt	73,12	54	felnőtt	80
összes: 22			összes: 62		

A két vizsgálat eredményei összhangban vannak, azaz az 15 év felett az életkortól független az eredmény.

2. Az egyes részvizsgák statisztikai jellemzői

A vizsgált népesség teljesítményének mutatói

3. táblázat

	Teszt	500n	Íráskészség	Fordítás	Szövegértés	Összpont
Átlag	9,50	7,96	7,94	15,26	15,15	55,81
%-ban	63,33	31,84	52,93	61,04	75,75	55,81
Szórás	3,94	7,03	4,46	6,22	4,83	18,65
Mérési hiba	0,06	0,12	0,01	0,10	0,01	0,32

A százalékos értékek azt mutatják, hogy az eredményességi sorrend az alábbi: szövegértés, teszt, fordítás eszperantóról magyarra, íráskészség, fordítás magyar-ról eszperantóra. A táblázatból az is látható, hogy a magyarról eszperantóra való fordítás eltér a többi adat jellemzőitől. A többi nyelvnél is hasonló a helyzet.

3. Összehasonlítás más nyelvekkel

A német és az angol vizsgákkal együtt ábrázolva a vizsgaeredményeket:

4. táblázat

	Teszt	500n	Íráskészség	Fordítás	Szövegértés	Összpont
Angol %	50	43	53	49	45	48
Német %	58	37	54	51	50	49
Eszperantó %	63	32	53	61	75	56

4. A vizsgaeredmények jellemzése

4.1. Tesztfeladat

A tesztfeladatnál az eszperantó jobb eredménye a nyelvtan könnyűsége miatt magától értetődő. A tesztvizsgák néhány visszatérő kérdése: a „vizespohár” és a „pohár víz”; a tárgyeset használata; a mennyiség kifejezése. De ezt az egy tucatnyi problémát a felkészítő tanárok is könnyen be tudják gyakoroltatni készségszintű alkalmazással.

4.2. Íráskészség

Az íráskészség feladatban az eredmények majdnem tökéletesen egyformák a vizsgált nyelveknél, 53, ill. 54%. Véleményem szerint ez azért van, mert ebben a feladat típusban adható témák nem lehetnek változatosak, ezekre nagyon jól fel lehet készülni.

4.3. Fordítás és szövegértés

A fordítás idegen nyelvből és az idegen nyelvű szöveg értésénél eszperantóul határozottan jobbak az eredmények. Emlékeztetni szeretnék arra, hogy az eszperantót megjelenésekor azzal népszerűsítették, hogy passzív megértése egy művelt ember számára nagyon rövid idő alatt elérhető. Az életkori megoszlásból következik, hogy vizsgázóink már találkoztak egy idegen nyelvvel, többségük főiskolai hallgató. Ez a magyarázata annak, hogy az összpontszám átlaga 7, ill. 8 ponttal magasabb, mint a két nagy nyelvnél.

4.4. Fordítás magyarról

Az 500n feladatokban az eredmények meglehetősen alacsonyak a vizsgált nyelveknél és különösen az eszperantó esetében.

5. Vizsgafajták közötti kapcsolat

Néhány vizsgálatot végeztem arra vonatkozólag, hogy milyen kapcsolat van az egyes vizsgafajták eredményessége és az összpontszám között. Az alábbi táblázatot szolgáltatotta az SPSS program:

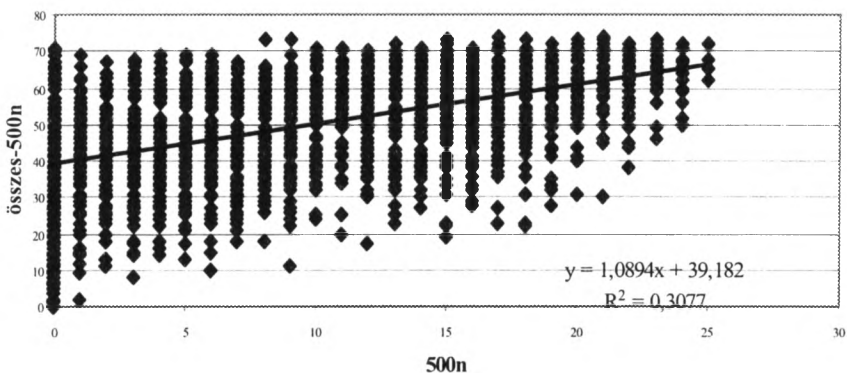
5. táblázat

Korreláció	Összpont	Teszt	500n	Fogalmaz	Fordítás	Értés
Összpont	1	0,551	0,788	0,733	0,771	0,597
Teszt		1	0,320	0,343	0,251	0,206
500n			1	0,520	0,467	0,243
Fogalmazás				1	0,445	0,297
Fordítás					1	0,395
Értés						1

5.1. Összefüggés a magyarról való fordítás pontszáma és a többi feladat eredménye között

A fenti adatokból az következik, hogy a magyarról idegen nyelvre való fordítás - $R = 0,788$ - eredménye van legszorosabb kapcsolatban az összpontszámmal. Ha csak egy részvizsgálatra lenne lehetőségünk, akkor az 500n vizsga alapján becsülhetnénk meg legjobban az összeredményt. A fenti korrelációs adatok a valóságosnál szorosabb kapcsolatot mutatnak, mert az összpontszámban benne van saját értékük is. Mivel az 500n valós korrelációs értékére fontos, ezért képeztem a *többi* = *összpontszám* - 500n értéket. A korreláció a többi és az 500n között = 0,549. A 4. ábrán azt látjuk, hogy feltűnően sok a nulla pontosok aránya. A vizsgázók tudják, hogy ez a legnehezebb feladat, ezért ezt hagyják legutoljára. Ezt az is bizonyítja, hogy a nulla pontosok közül is vannak összpontszámban sikeres vizsgázók. Az ábrán látható a regressziós egyenes, valamint a korrelációs együttható négyzete. Az ebből kiszámítható érték természetesen a már előbb említett 0,549 érték.

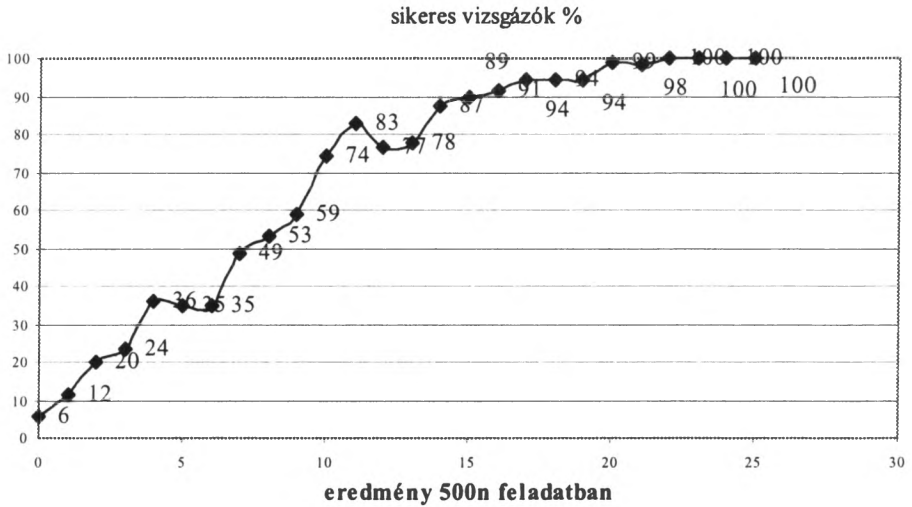
2002 eszperantó írásbeli középfo (N=3449)



4. ábra

5.2. Vizsgaeredmény becslése az 500n eredmények alapján

A 4. ábrából látható regressziós egyenes szerint, ha a sikeresség az 500n-ben nő, akkor a sikeresség az összpontszám-500n értékeknél is emelkedik. A regressziós görbe 40 ponttól indul, várható tehát, hogy aki legalább 10 pontot ér el az 500n feladatban az teljesíti a sikeres vizsgához szükséges 60 pontot. A tényleges eredményeket az 5. ábra mutatja



5. ábra

6. Szóbeli és írásbeli vizsgára való felkészülés hatása

A vizsgázók egy része szóbeli vizsgát is tesz. Csak szóbeli vizsgát tesz: 1228 fő, írásbeli vizsgát is tesz: 1709 fő.

Az adatok alapján úgy tűnik, hogy sikeresebbek a szóbeli vizsgán azok, akik írásbeli vizsgát is tettek. Osszuk két részre a résztvevőket eredményességük alapján. A szóbeli vizsgánál középfokon az a sikeres, aki 42 pontot ér el. Így az alábbi táblázatot nyerjük:

6. táblázat

	sikeres	bukik	összes
A vizsga	853 = 69%	375 = 31%	1228 = 100%
C vizsga	1292 = 76%	417 = 24%	1709 = 100%
A + C	2145 = 73%	792 = 27%	2937 = 100%

A százalékos adatok alapján arra gondolunk, hogy szignifikáns különbség van a szóbeli vizsga sikerességét illetően azok között, akik csak szóbeli vizsgát tesznek és azok között, akik szóbeli és írásbeli vizsgát tesznek. Ennek megvizsgálására szolgál a kí-négyzet próba.

A 6. táblázat alapján elkészíthető a várható értékek táblázata:

7. táblázat

	sikeres	bukik	összes
A várható	896,85	331,15	1228
C várható	1248,15	460,85	1709
	2145	792	2937

A szakirodalom alapján (Falus Iván – Ollé János: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó. é. n.) kiszámolva az egyes eltéréseket.

8. táblázat

	sikeres	bukik	összes
A khi	2,14	5,81	7,95
C khi	1,54	4,17	5,71
	3,69	9,98	13,67

A khi-négyzet érték 13,67. Esetünkben a szabadságfok, szf = 1. A táblázat szerint annak a valószínűsége, hogy két különböző mintáról van szó, több mint 99,9%. A táblázatkezelő programja a pontosabb 99,98%-os értéket adta.

Ez az eredmény túlságosan is kézenfekvőnek tűnik, bár még nem találkoztam ennek hasonló számszerű igazolásával a szakirodalomban.

Érdekességgént vessük össze az átlagos megfelelést, ami 73% ennél a vizsgánál. A több évtizeddel ezelőtt lefolytatott vizsgálatnál – különböző módszerek alkalmazásakor – ugyanez az érték adódott.

7. A magyarról idegen nyelvre fordítás problémái

7.1. Az eszperantó oktatásának hagyományai

Az eddigiekben vázolt problémák magyarázata több rétegű. A legegyszerűbb magyarázat az eszperantó oktatásának hagyományaiban rejlik. A már idézett nagyszabású, az eszperantó oktatásával kapcsolatos felmérés nem vizsgálta a fordítási készséget, mivel az nem szerepelt az eszperantó oktatásában. A felmérésben emlegetett Cseh-módszer direkt módszer. A tanfolyamszervezők igyekeztek külföldi tanárokat hívni, akik nem ismerték tanulóik anyanyelvét. A legutóbbi időkig is a Cseh-módszert tartják az eszperantó oktatásához leginkább alkalmasnak. Csak mostanában kerül előtérbe az eszperantó világhálós oktatása. Ebben az esetben mindkét irányú fordítás szerepet kap.

7.2. A magyar szöveg értelmezése

A másik magyarázat talán abban rejlik, hogy a lefordítandó magyar szöveg értelmezési nehézségeket jelent a vizsgázók többségénél. Itt nem a megértésről van szó, hanem arról, hogy a magyar szöveget először értelmezni kell. Nézzük az alábbi mondatokat, amelyeken töprengve jutottam el előadásom címéhez. Az alábbi példákban a magyar *tud* négyféleképpen fordítandó eszperantóra (aláhúzással jelöltem a kérdéses szavakat).

Tud Ön magyarul?	Ĉu vi parolas hungare?
Tudnál segíteni?	Ĉu vi povus helpi?
Sose lehet eleget tudni (a sikeres nyelv-vizsgálathoz)	Oni neniam povas scii sufiĉe (por la sukcesa lingvoekzameno)
Tudja az utat	Li konas la vojon

Ha valaki az eszperantót a magyar közbeiktatás nélkül tanulta, a fenti mondatokat eszperantóul minden nehézség nélkül érti és valószínűleg elő is tudná állítani. Ellenkező irányból azonban már nem ilyen egyszerű a helyzet, mint ahogy a fenti példák is mutatják.

8. Zárszó

Ezúton szeretnék köszönetet mondani az ITK igazgatónőjének, dr. Gáborján Lászlónénak, aki hozzájárult, hogy tanulmányozhassam a vizsgákról készített adatokat. Külön köszönöm Fekete Hajnalnak sokoldalú segítségét és értékes tanácsait.

Irodalom

Bovet, Pierre: *Enketo pri internacia helplingvo*. Stockholm, 1948, Sveda Esperanto-Federacio.

Fekete Hajnal: Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. Az ITK ORIGÓ angol középfo. In *Nyelvi Mércé* (főszerkesztő: Fekete Hajnal). 2001. 1–2. szám, 54–58. p. Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest.

Fekete Hajnal: Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. Az ITK ORIGÓ német középfo. In *Nyelvi Mércé* (főszerkesztő: Fekete Hajnal). 2002. 1–2. szám, 45–56. p. Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest.

Farczádi Bencze Tamás – Sárosdy Judit

Károli Gáspár Református Egyetem BTK

KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA MÉRÉSE AZ EGYNYELVŰ ILLETVE A KÉTNyelvŰ SZAKNYELVVIZSGÁKON

1. A tanulmány célja

A jelen tanulmány célja az, hogy megvizsgálja, mennyiben szolgálják az egy nyelvű illetve a két nyelvű nyelvvizsgák a kommunikatív nyelvtanítás irányelveit. Az elmúlt években heves vita folyt szakmai körökben arról, hogy az egy nyelvű vagy a két nyelvű nyelvvizsgák alkalmasabbak-e a kommunikatív kompetencia mérésére. Sok szakember tagadja a fordítás létjogosultságát a nyelvvizsgákon. Véleményük szerint a fordítás olyan ötödik nyelvi készség, melyre csak fordítóknak és tolmácsoknak van szüksége.

Tanulmányunkban összevetjük két vizsgarendszernek a középszintű nyelvismeretet mérő részét, az egy nyelvű PITMAN-t a két nyelvű ORIGÓ-val, hogy a teljesség igénye nélkül megoszthassunk néhány gondolatot az olvasókkal. Az összehasonlításhoz a Canale- Swain (1980) féle kompetenciamodelt használtuk fel, mely meghatározza a kommunikatív nyelvtanítás lényegét.

2. A kommunikatív kompetencia meghatározása

A kommunikatív kompetencia Canale-Swain (1980)-féle négy elemét vizsgáltuk meg a fent említett két vizsgarendszerben. Ez a legnépszerűbb modell, mivel a korábbi modellek nyelvi kompetenciája és performanciája egyetlen kategóriává válik nyelvi kompetencia (linguistic competence) címén, az interakciós komponens pedig felbomlik szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetenciákra. Minden komponens nyelvészetiileg pontosan értelmezett kritériumokra épül.

3. A kommunikatív kompetencia mérése a két nyelvű Origó vizsgákon

3.1. A nyelvi kompetencia (linguistic competence) mérése

A nyelvi kompetencia mérése a nyelvvizsgázók írás-, beszédalkotói képességének az értékelését, valamint az olvasási és hallott szöveg értésének mérését jelenti. Mindkét vizsgarendszer magas szinten teljesíti a fent említett feladatokat, azonban az Origó nyelvvizsga elvárja a vizsgázóktól a nyelvek pontos megfeleltetését, a nyelvi alkompetenciák (szókincs, nyelvtani ismeretek, kiejtés és helyesírás) interferenciából származó hibáinak tudatos leküzdését. Ahhoz, hogy ezen elvárásoknak a vizsgázók megfeleljenek, pontosan ismerniük kell anyanyelvük szabályait éppúgy, mint a célnyelvet. Ezek az ismeretek azt kívánják a nyelvtanulótól,

hogy tudatában legyenek az egyes nyelvi struktúrák, szavak, kifejezések megfeleltetésének a célnyelven illetve anyanyelvükön. Az Origó nyelvvizsgán az angolról magyarra fordítás és a szövegértés méri az olvasási, szövegértési készséget, a fogalmazási feladat pedig az önálló szövegalkotási képességet. A magyarról angolra fordítás a nyelvi szerkezetek szövegösszefüggésben történő használatát teszteli. A szövegértési feladattal a vizsgázók kognitív stratégiáit is mérhetjük; hogyan képesek a kérdésekhez tartozó lényeges információkat kiszűrni egy adott autentikus szövegből. Információkereső olvasási készségükre is szükség van ahhoz hogy megfeleljenek a vizsga elvárásainak. A vizsga mindig visszahat a tanulási folyamatra, így az autentikus újságcikkek felhasználása a nyelvvizsgán angol, illetve magyar nyelvű újságok olvasására készíteti a vizsgázókat. A nyelvi kompetencián felül általános műveltségük és tájékozottságuk egyaránt fejlődik. A hallás utáni megértés készségét részben a szóbeli vizsga tanárral folytatott párbeszéde, részben pedig a nyelvi laboratórium hallás utáni készséget mérő feladata méri. Itt a kérdéseket magyarul kapják a vizsgázók, melynek célja az, hogy ne csupán repetitív ösztönükre hagyatkozzanak, hanem valóban legyenek képesek dekódolni a kapott információkat. A magyarról angolra fordítás, valamint a szóbeli vizsga szituációjának utasítása magyar.

A nyelvi kompetenciák mérésén túl a különböző nyelvtani szerkezetek két nyelvű megfeleltetése a vizsgázók problémamegoldó gondolkodását is méri. Például mondatban az angol igeneves szerkezetek magyarra fordításánál az összetett, alárendelt mondatokká változtatása, valamint a passzív mondatok aktívá transzformálása számos logikai kapcsolatot feltételez, gondolkodást fejleszt.

3.2. Szociolingvisztikai kompetencia mérése

Az Origó nyelvvizsga szinte minden feladata méri a vizsgázó interkulturális szemléletét, a magyar azonosság-tudatot valamint a célnyelvi kultúra ismeretét. Például mind a szóbeli nyelvvizsga szituációjában mind pedig a magyarról angolra vagy az angolról magyarra fordításnál aktívan kell ismerni az országismereti háttérét olyan szavaknak, mint például *detached house*, *terraced house*, *first floor*, *caravan*. Amennyiben a vizsgázó nem ismeri ezeket a szavakat, a *detached house* helyett *family house*-t fog használni *családi házra*, a *terraced house*-t *sorház* helyett *teraszos ház*-nak fordítja, nem érti, hogy a *first floor* *földszint* vagy *első emelet*-e, a *caravan* szót pedig *lakókocsi* helyett *karavánnak* fordítja majd.

A fogalmazási illetve a képi stimulus alapján történő önálló témakifejtés a szövegalkotói kompetenciát méri. Vizsgálja, hogy vajon a nyelvvizsgázó tudja-e alkalmazni a megfelelő stílusjegyeket és a helyes regisztert. Az angolról magyarra fordítás, illetve az írott és hallott szöveg értését mérő feladatok a regionális eltérésekre, a különböző nyelvi rétegek közötti eltérésekre is ráirányítja a vizsgázó figyelmét.

3.3. Szövegalkotói kompetencia mérése

Szövegalkotói kompetencia nélkül nem oldható meg sem a képi stimulus alapján történő önálló témakifejtés, sem a fogalmazási feladat, sőt a szituációs szerepjáték is igényli ezeket az ismereteket.

3.4. Stratégiai kompetencia mérése

Minden feladat méri a vizsgázó stratégiai kompetenciáját, azaz hogyan képes helyettesíteni az ismeretlen szavakat, szerkezeteket szinonimákkal, antonimákkal illetve hogyan kerül meg szóban és írásban az ismeretlen nyelvi szerkezeteket.

4. A kommunikatív kompetenciák mérése az egynyelvű vizsgákon

A továbbiakban a Pitman egynyelvű nyelvvizsgáját mutatjuk be, figyelmet fordítva arra, hogy hogyan méri ez a vizsgatípus a kommunikatív kompetenciát. A Pitman készítői szerint ez a vizsga azért jó, mert nem kötődik tankönyvhöz, hanem szervesen beilleszthető a nyelvtanulás folyamatába.

Magyarországon 1990 után jelent meg a Pitman vizsgaközpont, és 2000 óta Budapesten található a Pitman kelet-európai központja. Ha megvizsgáljuk a Pitman statisztikai eredményeit, láthatjuk, hogy nem rossz a sikeresen letett nyelvvizsgák százalékos aránya ennél a vizsgatípusnál, országos szinten 80% körül mozog, ezen belül magasabb a sikeresen letett szóbeli vizsgák száma. A vizsgarendszerek összevetését nehezíti, hogy a Pitman szintjei nem egyeznek meg pontosan a Magyarországon akkreditált szintekkel, így például középfokon két szintet lehet elérni (Pass, First class pass), viszont csak az egyiket honosítják középfokú nyelvvizsgaként, ez pedig a First class pass, melynek megfelelési aránya lényegesen alacsonyabb ennél. Ám ha valaki sikertelen vizsgát tesz, a felkészítő tanárnak nem könnyű a dolga a további felkészítés során, mivel nem egyértelmű, hogy melyik készséget, kompetenciát kell továbbfejlesztenie, hiszen nem kap egyértelmű visszajelzést a vizsgáról. A Pitman dolgozatait Londonban javítják és sikertelen vizsga esetén egy úgynevezett „weakness report”-ot küldenek vissza a vizsgaközpontba, amely nem tartalmazza a lebontott vizsgaeredményeket, csak egy kódsort, amelyben olyan meghatározások találhatók, mint például a „gyenge szókincs” vagy a „majdnem átment”. Magát a javított vizsgadolgozatot sem tekintheti meg a vizsgázó. Ebből a szempontból, az Origo egyértelműen jobb, hiszen világos visszajelzést ad a vizsgázó kommunikatív kompetenciájáról.

4.1. Nyelvi kompetencia mérése az egynyelvű vizsgán

A Pitman szóbeli vizsgája négy részből áll és körülbelül tíz percig tart egy szóbeli vizsga, amit magnószalagra rögzítenek, ez általában zavaró a vizsgázó számára. Az első rész egy rövid ideig tartó „jégtörő” bemutatkozás, amely a diák fonetikai, fonológiai készségeit méri, elbetűztetve például a vizsgázó nevét, vagy lakcímének egy részét. A második részben a vizsgázónak öt rövid angol nyelven meg-

adott szituációból kell kiválasztania hármat és párja a szituációban a vizsgáztató lesz. A megadott szituációk rövidek, egyértelműek, például:

- Kérjen időpontot fogorvosától, mondja el azt is, miért akar hozzá fordulni.
- Barátja a nyelvórán kívül is szeretne gyakorolni, javasoljon neki módszereket az angol nyelv nyelvórán kívüli gyakorlására.
- Kabátot szeretne vásárolni. Mondja el az eladónak, hogy milyen kabátra gondolt.
- Egyik barátja kedvenc étterméről kérdezi Önt. Meséljen a helyről részletesen.

Ezután szintén páros feladat következik. Talán ez a Pitman vizsga leginkább kommunikatív része, mivel információhiány alapján folytatnak párbeszédet a vizsgázók. Itt általában egy programajánlatot (közös délutáni program, hétvégi kikapcsolódás stb.) lát mind a vizsgázó, mind pedig a vizsgáztató, mindkét ajánlatból hiányoznak azonban információk, melyek a másik félnél vannak. Hasonló vizsgafeladat az Oxford nyelvvizsgánál is megtalálható. Ez azért jó vizsgafeladat, mert a nyelvtudás legtöbb összetevőjét méri, és ennek a feladatnak a megoldásához van szükség a legtöbb nyelvi készségre. Egyértelműen méri a társas együttműködési stratégiát, a kiejtést, a mondathangsúlyt, intonációt, az üzenatkódolást és dekódolást. Jó továbbá, mert a szókincset kommunikatív szituációban méri. Ez a feladattípus sajnos az Origo kétnyelvű vizsgában nem található meg.

Vizsgáztatók elmondása szerint a legnagyobb gondot ennél a feladatnál az jelenti, hogy a vizsgázó fél rákérdezni a vizsgáztatónál lévő információra, és fél visszakérdezni, ha valamit esetleg nem ért. Ez a magyar idegennyelv-oktatás hiányosságra mutat, bizonyítva azt, hogy a nyelvvoktatás nem mindig életszerű, kommunikatív szituációkat használ és így a diákok nem találkoznak életszerű, szabad kommunikációval.

4.2. Szövegalkotói és szociolingvisztikai kompetencia mérése az egynyelvű vizsgán

Az utolsó feladat a szóbeli vizsgán az önálló témakifejtés. Ez a leghosszabb feladat, itt a vizsgázónak három témából kell választania egyet. A szövegalkotói kompetencia mérése azonban ez esetben jobb az Origo és az ECL esetében, ahol a vizsgázó kap valamilyen képi stimulust, ami bizonyítottan segít a feladat megoldásában. Néhány példa ennek a feladatnak a témáira:

- Első, vagy utolsó napom egy munkahelyen, vagy oktatási intézményben.
- Jó módszerek arra, hogy testünket jó formában tartsuk.
- Egy híres ember, akivel szívesen találkozónék és beszélgetnék.

A Pitman nyelvvizsga esetében a hallás utáni szövegértés az írásbeli vizsga része. Két évvel ezelőtt még a vizsgabiztos olvasta fel a hallás utáni szövegértés feladatait. Ezt azóta magnószalagról játsszák be. A hallás utáni megértés húsz percet

vesz igénybe és három részből áll. Az első rész a szociolingvisztikai kompetenciát méri. Egy feleletválasztós teszt segítségével mérik fel azt, hogy milyen a vizsgázó stílus- és regiszterismerete, valamint azt, hogy ismeri-e a nyelvben előforduló regionális eltéréseket, valamint a megjelenő nyelvi rétegeket. Itt a vizsgázó egy rövid szövegrészt hall, amire reakcióként elhangozható választ kell megjelenítenie négy megadott lehetőségből.

Az ezt követő feladat általában térképrajzolás, vagy helyiségek megnevezése, ahol a vizsgázó rövid utasítások alapján dolgozik, mérve így a vizsgázó szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciáit. Az utolsó feladatban egy összefüggő szöveget játszanak be, mely alapján a vizsgázónak információhiányt kell pótolnia, általában egy adatlapon. Gyakorlatilag mindhárom feladat ugyanazokat a kommunikatív kompetenciaelemeket méri, a különbség a három feladatban az, hogy a hallott szövegmennyiség fokozatosan nő. Míg az első feladatban csak egyszerű mondatokat játszanak be, a másodikban már többszörösen összetetteket, és így jutunk el a harmadik feladatban hallható 12-15 soros szövegig. További nehézség az, hogy míg az első két feladat hanganyagát kétszer játsszák be, az utolsó feladat esetében ezt csak egyszer teszik meg.

A hallás utáni szövegértés elvégzése után két óra és tíz perc marad a dolgozat további részének megoldására. A munkához használható nyomtatott szótár, de ez csak egynyelvű lehet. Ezzel a szótárhasználattal a vizsgáztatók sem értenek mindig egyet, mivel nincs sok idő a szótárhasználatra, és egynyelvű szótár használata jóval időigényesebb a kétnyelvűnél, bár itt nem szeretnénk egyértelműen kijelenteni, hogy bármely szótár használata jobb lenne a másikénál. A feladatokat teljesen angol nyelven fogalmazzák meg. Ez talán azért jobb az Origó vizsga utasításainál, mert ebben az esetben a vizsgázónak saját angol nyelvtudásából kell megélnie, bár érdemes lenne talán azon elgondolkodni, hogy megéri-e kockáztatni egy sikeres feladatmegoldást egyetlen, az utasításban szereplő félreértett szó miatt.

A felmérések szerint az első írásbeli vizsgafeladat okozza a legtöbb gondot a vizsgázóknak. Ez egy összefüggő szöveg, melyből húsz szót hagynak ki. Egy huszonöt szavas listából kell válogatni, és bár a szavakat gyakorlatilag megadják, mégis ez a feladat szokta a leggyengébb eredményt hozni. Alapvető probléma, amelyet magyarázatként szoktak felhozni, hogy a vizsgázók nem tudják összerakni a szöveget, nem képesek egészében látni azt. További hibaként hozható fel az is, hogy a vizsgázók általában a hiányzó rész utáni szóra koncentrálnak, és így a vonzatokat képtelenek is helyesen megjeleníteni. A vizsgára felkészítők azt javasolják, hogy erősebb inputtal, úgynevezett roughly-tuned input, azaz autentikus szövegek alkalmazásával lehet jobb eredményeket itt elérni. Módszertani szempontból, ez a feladat azért jó, mert szövegösszefüggésben tudja mérni a vonzatokat és a megszokott kollokációkat.

A második feladat öt hirdetést, vagy szövegrészletet tartalmaz, melyekből szintén hiányzik egy rész, és ezt kell a megadott lehetőségek közül kiválasztani.

Ez szintén azért szerencsés megoldás, mert szövegösszefüggésben mér, de a nyelvi kompetencián túl a szociolingvisztikai kompetenciát és a kulturális háttértudást is méri. Nem tartottuk viszont jó választásnak azokat a feladatokat, ahol egy mondóka, vagy angol kultúrkörben ismert rímelő dalrészletet adtak meg, és ehhez több olyan megoldást is, ami rímelve, és a szöveg értelmét is nyerne, mert ez egyértelműen félrevezető lehet.

4.3. A stratégiai kompetencia mérése az egynyelvű vizsgán

Stratégiai kompetenciát mér a következő feladat, melyben általában egy összefüggő szöveg elolvasása után egy táblázatban kell módosításokat végrehajtani. Olvasott szöveg értését méri a harmadik feladat is célzott információkeresés útján. Ez általában egy újságcikk vagy egy levél, melynek alapján a vizsgázó egy röpcédulát készít, vagy egy kérdőívet tölt ki.

Szintén egy receptív és egy produktív készséget mér az utolsó előtti feladat is, melyben egy újságcikk kapcsán kell a vizsgázónak levelet írnia. Ez a feladat a stratégiai, a szövegalkotói és a szociolingvisztikai kompetenciát méri, ezen belül leginkább a stílust, melyre nem fektetnek elég hangsúlyt a mai idegennyelv-oktatásban.

A vizsgadolgozat utolsó feladata egy fogalmazás, aminél nincs igazán nagy segítségére a vizsgázónak az egynyelvű szótár. Itt négy témából kell egyet kiválasztania, és erről saját véleményét kifejtenie 200-250 szóban. Amellett, hogy a jól szerkesztettséget, az egységet és a kohéziót, azaz a szövegalkotói kompetenciát méri, a kétnyelvű szótár kizárásával egy másik területet is képes mérni, ez pedig a stratégiai kompetencia és ezen belül az úgynevezett kompenzációs, vagy elkerülő stratégiát, mely szerint szinonímák, antonímák segítségével túljuthat egy vizsgadrukk, vagy hiányos tudás okozta helyzeten. Az egész írásbeli feladatrészt tekintve talán túl sok a feladat a megoldásra biztosított időmennyiséghez képest.

5. Melyik vizsgarendszer alkalmasabb a nyelvi kompetenciák mérésére?

Láthattuk tehát, hogy a Pitman, éppúgy mint az ORIGÓ nyelvvizsga a kommunikatív kompetenciának minden elemét méri, ám ezzel a bemutatással sem sikerült egyértelműen megválaszolni fentebbi kérdésünket. A kétnyelvű nyelvvizsgák esetében nem szabad elfelejtenünk azt a tényt, hogy a kontrasztivitást felhasználva mérnek, és az interkulturális szempontokat is figyelembe véve fejlesztik a nyelvtanulók gondolkodását. Fontos továbbá az a tény is, hogy az anyanyelvi interferencia elkerülhetetlen diákjaink elméjében, hiszen sem anyanyelvi kultúrájuktól, sem pedig anyanyelvi gondolkodásuktól nem képesek elszakadni. Az egynyelvű vizsga azon vizsgázók számára megfelelőbb, akik külföldön, a célnyelvet beszélő országban kívánnak munkát vállalni, vagy tanulmányokat folytatni. A Magyarországon dolgozó, vagy magyar kultúrát külföldön közvetítő vizsgázók nyelvi felkészülését pedig eredményesebben szolgálja a kétnyelvű vizsga.

Irodalom

- Brumfit, C.J.: *Communicative Methodology in English Language Teaching: The Roles of Accuracy*. Cambridge, 1984, Cambridge University Press.
- Canale, M. – Swaine, M.: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1980). 1–47. p.
- Dörnyei, Z.: On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly* 29/1 (1995). 55–85. p.
- Hasan, R.: *Grammatical Cohesion in Spoken and Written English*, Part 1. Communication Research Centre, Department of General Linguistics, University College of London, Longman (1968, 1975).
- Az ORIGÓ és a Pitman nyelvvizsgaközpontok kiadványai.

III. SZEKCIÓ

EU-TÖBBNYELVŰSÉG

AZ EURÓPAI UNIÓ NYELVPOLITIKAI DILEMMÁI

1. Az EU nyelvi helyzete a bővítés előtt és után

1.1 Előttörténet

Az Európai Unió előttörténete – mint közismert – 1950-ig nyúlik vissza. A kezdeti évtizedek a nyelvi problémát nem vetették fel élesen, mivel az együttműködésben kezdetben kevés ország vett részt, az együttműködés laza volt és (a mai helyzethez viszonyítva) felszínes, s továbbá mert az együttműködés gyakorlati kivitelezésében csak a politikai és szakmai elit kis létszámú, szűk csoportjai vettek részt. A francia–német összefogással induló integrációban mintegy „természetesen” adódott a francia nyelv vezető szerepe: a francia nyelv az első világháborúig évszázadokon át nemzetközi közvetítő nyelvként működött, s a franciák az angol ezt követő térhódítását ekkor még nem akarták tudomásul venni (most sem akarják), s erre nem is kényszerültek rá, mivel a vetélytársként egyedül szóba jöhető német legfeljebb regionális közvetítő nyelvi hagyományokkal rendelkezett, s nem mellesleg még magán viselte a vesztt háború és a fasizmus friss stigmáját. Miközben a világ nyelvi piacán az angol újabb és újabb pozíciókat szerez a francia rovására, az európai (nyugat-európai) együttműködésben a francia nyelv őrzi a pozícióját. Ez azért is természetes, mert bár az integrációt a nyugat-német gazdaság gőzmozdonya húzza, a politikai vezető szerep egyértelműen Franciaországré.

Gyökeres változás akkor következik be, amikor 1973-ban Nagy-Britannia az integráció tagja lesz, s trójai falóként az angol nyelvet is behozza az integrációba. Ez ideig Párizs többnyire sikeresen akadályozta meg az angol nyelv használatát az integráción belül, ekkortól kezdve viszont az angol is egyenlő jogokat szerzett az integráció többi nyelvével. Persze a gyakorlatban ezek a jogok értelemszerűen „egyenlőbbek” voltak, hiszen az integráción kívüli nemzetközi kapcsolatrendszerben az angol térhódítása feltartóztathatatlanul folytatódott, s az angol nyelv helyzetét az európai integráción belül sem elsősorban a tagállamként az angol nyelvet az integrációba „behozó” Nagy-Britannia politikai-gazdasági-katonai súlya határozta meg, hanem sokkal inkább az angol nyelv világpozíciója, amely mögött viszont egyértelműen az EU nagy riválisa, az USA állt.

Az angol térhódítása – az európai integráción belül különösen – mindenekelőtt Franciaország szemében volt szálka. E térhódítás feltartóztatására az integráció alapeszméjével amúgy teljes összhangban lévő egyenlőségi elv hangoztatása tűnt használható eszköznek, amely egyenlőségben a franciák mindig törekedtek valamelyest „egyenlőbb” pozíciót biztosítani a maguk nyelve számára.

1.2 A jelenlegi nyelvi helyzet

Az Európai Uniónak jelenleg – 2003-ban – 11 hivatalos nyelve van. Ezek a nyelvek elvileg teljes mértékben egyenrangúak: mind az Uniót alkotó államok közhatalmi és egyéb szerveinek, mind az Unió polgárainak joguk van e nyelvek bármelyikén az Unió bármely szervéhez fordulni s elvárni, hogy választ is ugyanazon a nyelven kapjanak. Ezen túl még az uniós országok kisebbségi nyelvet beszélő polgárainak joguk van anyanyelvükön fordulni egyes uniós intézményekhez, így módon ezekben az intézményekben esetenként még számos további nyelv használatának a szükségessége felmerülhet.

A jelenlegi 11 hivatalos nyelv adatait az alábbi táblázat tartalmazza, az Unión belüli anyanyelvi beszélők számának sorrendjében:

1. táblázat

Nyelv	Anyanyelvi beszélők száma az Unión belül	Nyelv	Anyanyelvi beszélők száma az Unión belül
német	92 millió (24%)	görög	11 millió (2,8%)
angol	63 millió (16,4%)	portugál	10,5 millió (2,6%)
francia	63 millió (16,4%)	svéd	9 millió (2,3%)
olasz	59 millió (15,4%)	finn	5 millió (1,3%)
spanyol	42 millió (11,7%)	dán	5 millió (1,3%)
holland	22,5 millió (5,8%)		

Ez a 11 nyelv minden tekintetben egyenrangúnak számít; e nyelvekre minden uniós dokumentumot le kell fordítani, s biztosítani kell, hogy az Unió hivatalos testületeinek tagjai munkájuk során e nyelvek bármelyikét használhassák, szóban és írásban egyaránt. A 11 hivatalos nyelv 110 fordítási/tolmácsolási relációt eredményez, ami nyilvánvalóan még a legnagyobb vonalúbb finanszírozás és a fordítói/tolmácsolási szolgálatok munkájának a legjobb megszervezése mellett is akadályozhatja – s gyakorta akadályozza is – e testületek gördülékeny működését. A fordítási/tolmácsolási munka megszervezését tovább bonyolítja, ha betartják azt az egyébként igen célszerű alapelvet, hogy minden fordító/tolmács csak az anyanyelvére fordítson.

Ám többnyire e 110 relációnak a valóságban csak a töredéke működik. A dokumentumok fordítása leggyakrabban egy ún. relényelvről történik, amely az esetek nagyobbik részében az angol vagy a francia, esetenként a német vagy más nyelv. Ezzel az eljárással a relációk száma mintegy a tizedére csökkenthető, ami a különböző nyelvű dokumentumszövegek egységességére is jótékony hatással van.

1.3 A bővítés után

A bővítés után az Európai Uniónak 20 hivatalos nyelve lesz, amelyek továbbra is teljes mértékben egyenrangú státusz élveznek:

2. táblázat

Nyelv	Anyanyelvi beszélők száma az Unión belül	Nyelv	Anyanyelvi beszélők száma az Unión belül
1. német	92 millió (20%)	11. cseh	10 millió (2,2%)
2. angol	63 millió (14%)	12. svéd	9 millió (2%)
3. francia	63 millió (14%)	13. finn	5 millió (1,1%)
4. olasz	59 millió (13%)	14. dán	5 millió (1,1%)
5. spanyol	42 millió (9,3%)	15. szlovák	4,5 millió (1%)
6. lengyel	39 millió (8,5%)	16. litván	3 millió (0,7%)
7. holland	22,5 millió 5%	17. szlovén	2 millió (0,4%)
8. görög	11,5 millió 2,5%	18. lett	1,5 millió (0,3%)
9. magyar	10,5 millió 2,3%	19. észt	1 millió (0,2%)
10. portugál	10,5 millió 2,3%	20. máltai	0,36 millió (0,1%)

A nyelvi diverzifikáció szintje szemmel láthatóan lényegesen nő, mert miközben az Unió népessége alig 19%-kal gyarapszik, a hivatalos nyelvek számának növekedése 81%-os. Ennek következtében az egyes nyelveknek az össznépességen belüli súlya csökken: míg pl. jelenleg az Unió minden negyedik polgára német anyanyelvű, 2004 májusától csak minden ötödik lesz az.

A 20 hivatalos nyelv 380 különböző fordítási/tolmácsolási relációt teremt. Nyilvánvaló, hogy nincs az a költségvetési ráfordítás, amely e 380 reláció személyi feltételeit garantálni tudná, s nincs az a tökéletes logisztika, amely akár a személyi feltételek maradéktalan megléte esetén ezt a 380 relációt a gyakorlatban működtetni tudná, különösen annak a fentebb már említett alapelvnek a tiszteletben tartásával, miszerint mindenki csak az anyanyelvére fordít.

Könnyen belátható, hogy több száz olyan fordítási/tolmácsolási reláció hatékony és gördülékeny működtetése, mint amilyen pl. a lett–máltai vagy éppen az észt–szlovén, aránytalanul nagy anyagi és szellemi ráfordításokat igényelne.

Ebből következik az a mindenki számára nyilvánvaló, de mindeddig nyíltan ki nem mondott körülmény, hogy a hivatalos nyelvek egyenrangúságának az elve a bővítést követően a gyakorlatban már rövidtávon sem tartható fenn. Az Európai Uniónak szembe kell néznie a nyelvi kérdéssel, amelyet az elmúlt évtizedekben következetesen a szőnyeg alá söpört, mivel bármilyen nyelvpolitikai döntés nemzeti és hatalmi érdekeket és érzékenységeket sértett volna.

2. Gyakorlati egérutak

2.1 Az apparátusok működése

Míg politikai és elvi szinten bármilyen döntés igen sokáig elodázható, a gyakorlatnak ilyen esetben is döntésre kell jutnia, legfeljebb ez a döntés nem deklarált, hanem hallgatólagos. Ilyen gyakorlati döntésre kényszerültek az EU-apparátusok mindennapi munkájuk végzése közben, s e döntéseket hallgatólagosan azok is tudomásul vették, akiknek az érdekeit ezek a döntések sértették.

Az alábbi táblázat az Európai Bizottság 274 munkatársának a munkavégzés közbeni nyelvhasználatát mérte fel 1993-ban.

A használat módja	angol	francia	német	spanyol	olasz	dán	görög	holland	portugál
szóbeli	47,1	38,3	5	3,2	2,9	1,3	0,3	1,1	0,8
írásbeli (intézményen belüli)	49,1	45,4	2,1	1,2	0,6	0,1	0,5	0,4	0,5
írásbeli (intézményen kívüli)	54,6	35,4	4,8	1,2	1,7	0,6	0,5	0,4	0,4

Quell, 1997: 63

A táblázatból kiviláglik, hogy az angol már tíz évvel ezelőtt is egyértelműen megelőzte a franciát. Feltűnő ugyanakkor, hogy az intézményen belüli (tehát az Európai Bizottság szervei közötti) írásbeli kommunikációban a francia nyelv pozíciója szembeszökően jobb (45,4%), mint az intézményen kívüli (tipikusan a tagállamok szervei, intézményei felé irányuló) írásbeli kommunikációban (35,4%). Ez a körülmény azt sejteti, hogy az EU-apparátusok munkatársainak a tapasztalatai szerint a címzettek körében szűkebb körű a francia nyelv ismerete/használat, mint magukban az EU-apparátusokban. Sejtésünk valószínűleg meg is állja a helyét, hiszen Franciaország folyamatosan szorgalmazza nyelvének minél szélesebb körű alkalmazását az EU-szervekben, míg a többi tagállam nyelvhasználatát nem tudja befolyásolni.

Az apparátusok által többé-kevésbé spontán módon kialakított nyelvhasználati gyakorlat akár előre is vetítheti egy későbbi intézményes nyelvpolitikai döntés körvonalait; ám ez egyáltalán nem bizonyos, mivel egy ilyen döntés meghozatalakor a gyakorlati szempontok mellett egyéb – politikai, érzelmi stb. – megfontolások is komoly súllyal eshetnek latba.

2.2 A relényelvek rendszere

A végtelenül sok (esetünkben 110, illetve 380) fordítási/tolmácsolási reláció drasztikus redukciójára nyújt módot egy ún. relényelv alkalmazása. Ezt azt jelenti, hogy a dán nyelvű dokumentumot először lefordítják angolra (1 fordítási reláció), majd angoltól franciára, spanyolra, olaszra, hollandra, finnre, svédre, németre,

görögre (9 fordítási reláció). Így összesen 10 fordítási reláció merül fel, szemben a relényelv nélküli módszer által megkövetelt 55¹-tel: szükségtelenné válik pl. olyan relációk személyi feltételeinek a biztosítása, mint pl. a dán–görög. 20 hivatalos nyelv használata esetén 19 fordítási reláció merül fel a $380/2 = 190$ helyett, s kiküszöbölődnek az olyan egzotikus relációk, mint pl. dán–máltai vagy dán–szlovén.

A relényelv alkalmazásának azonban nemcsak előnyei vannak, hanem hátrányai is. Ezek közül az első az időtéteyző: a fordításhoz szükséges idő megkétszereződik, s ez esetenként nem tolerálható. Különösen zavaró lehet ez a tolmácsolás során, mivel az ún. szinkrontolmácsolás lényegében lehetetlenné válik.

Van ennek a gyakorlatnak még egy, inkább csak hosszú távon jelentkező hátránya: az, hogy a relényelv szerepét betöltő nyelv tartósan privilegizált szerephez jut, s ez a kommunikáció résztvevőiben azt a benyomást alakíthatja ki, hogy célszerűbb lenne csupán egyes egyedül ezt a nyelvet használni. A multilingvális gyakorlat fenntarthatóságát szolgáló relényelv-rendszer végső soron tehát éppen a gyakorlat felszámolása, azaz az egynyelvűsödés felé vezet.

2.3 Önkorlátozások

Ezt leginkább a kisebb nyelvek anyanyelvi beszélői szokták alkalmazni. Nem elsősorban azzal a céllal, hogy könnyítsék a nyelvi szolgálat munkáját, hogy gördülékenyebbé tegyék a munka menetét, hanem főként mert ők általában beszélnek valamely elterjedtebb nyelvet, illetve hatalmi-politikai szempontból alárendelt helyzetben vannak, s nem akarják ezt még tetézni azzal, hogy a többiek számára értethetetlen nyelven beszélnek.

Önkorlátozásra a nagyobb nyelvek beszélői általában nem hajlandók, illetve csak akkor, ha erre nyomós okuk van. Érdekes tanulmány kerekedhetne ki annak az áttekintéséből, mikor és miért volt hajlandó angolul beszélni a hajdani szovjet külügyminiszter, Andrej Gromiko.

3. Lehetséges utak

Az Európai Unió valóban olyan problémákkal néz szembe, amelyeknek nincs maradéktalanul jó megoldásuk. A helyzet alapvető ellentmondása az, hogy az Unió materiális alappillérei (a gazdaság egysége, benne a munkaerőpiac egységével) nincsenek összhangban az ugyancsak alappilléreknek tekintett kulturális sokszínűséggel és multilingvalitással, mivel az utóbbiak bizony mindenképpen csökkentik az előbbiek hatékony működését. Az USA-val való versengés ugyanakkor a materiális szférának a maximálisan hatékony működését követeli meg. Az egynyelvűség az ütőképes egység igen fontos tényezője. Bizony nem csupán érzelmi-ideologikus okok váltották ki az USA-ban az elmúlt időben a spanyol nyelv használatának a terjedése miatti – többek által hispanofóbiának nevezett – ellenérzéseket, hanem annak a megértése, mekkora hátrányokkal járna az ország kétnyel-

vűvé válása. Az amerikai társadalom addig mutatkozott toleránsnak tagjai nemzeti gyökerei iránt, amíg ez a sokszínűség nem lépte át a privát vagy a kisközösségi szféra kereteit, s az eltérő gyökerű egyének és kisközösségek engedelmesen belesimultak az angol államnyelviségbe. Amint azonban ennél többre törekszik valamely nyelvi közösség, éles elutasítás lesz az osztályrésze.

Ager szerint (Ager 2001, 67) az Európai Unió döntéshozóinak mindenekelőtt az alábbi három kérdést kell megválaszolniuk:

1. Mely nyelv legyen az apparátusok nyelve?
2. Mely módon őrizhető meg leginkább az európai kulturális identitás?
3. Miként érhető el leginkább a biztonság és a kereskedelem praktikus, egyszerű és közvetlen működése?

Érzésünk szerint itt Ager nem azonos fajsúlyú kérdéseket hoz egy szintre. Az első kérdés ugyanis végső soron bárhogy megválaszolható: ha megfelelő anyagi eszközöket rendelnek a döntés mellé, egy apparátus a legésszerűtlenebb nyelvi struktúrában is tud működni, legfeljebb gyakori döccenőkkel. A kérdések kérdése a 2. és 3. kérdésben foglalt implicit követelmények összeegyeztetése, tudniillik: miként érhető el a kulturális-nyelvi sokszínűség megőrzése mellett a gazdaság hatékony működése, illetve fordítva: miként őrizhető meg egy minden tekintetben egységesülő gazdaságban és társadalomban a kulturális-nyelvi sokszínűség?

Nem számíthatunk rá, hogy az EU a közeljövőben fontos nyelvpolitikai döntést hozna, az ilyen döntéseket ugyanis eddig – tekintettel ezek roppant kényes mivoltára – inkább rendre elhalasztotta, elodázta. Az integráció döntési rendszerének a küszöbön álló átalakítása – a konszenzusos döntéshozataltól a többségi döntéshozatal felé való elmozdulás – keretet adhat bizonyos nyelvpolitikai lépések megtételére is, amelyeknek egyértelműen a többi döntéshez hasonló irányba mutatnak majd. Hogy milyenek lesznek ezek a lépések, nem tudhatjuk, ezeket egyaránt befolyásolják majd mind a távlati stratégiák, mind az aktuálpolitikai megfontolások. Ez utóbbiak ugyanakkor a nagy horderejű döntések elodázásának az irányában hatnak, hiszen az egyes államok érzékenységet a nyelvpolitikánál fontosabbnak tekintett területeken (közös adópolitika, gazdaságpolitika, külpolitika, védelmi politika stb.) amúgy is kénytelen lesz próbára tenni az Unió. Várhatóan fennmarad az a helyzet, hogy az Unió csupán a saját bürokráciájára érvényes nyelvpolitikát fogalmaz meg, polgárainak a nyelvhasználatával nem foglalkozik, erről legfeljebb az Európa Tanács hoz majd általános, mindenki számára jól hangzó, de senkire nem kötelező jámbor ajánlásokat.

Befejezésként megpróbáljuk – a teljesség igénye és az egyes lehetőségek valószínűségének megbecsülése nélkül – áttekinteni a lehetséges lépéseket:

1. A hivatalos nyelvek és a munkanyelvek kategóriájának a szétválasztása, 2–5 munkanyelv kiválasztása, a többi nyelv szimbolikus szerepre kárhoztatása. A 2–5 munkanyelv a következő lehetne (ebben a sorrendben): angol, francia, német,

olasz, spanyol (az ötödik helyre azonban valószínűleg a lengyelek is számot tartanának). A kilencvenes évek első felében Franciaország felvetett egy ilyen értelmű javaslatot (erre az öt nyelvre vonatkoztatva), ez azonban éles tiltakozást váltott ki, mindenekelőtt Görögország, Hollandia, Dánia és Portugália részéről. Az Európai Parlament pedig egy 1995. január 19-i határozatában kimondta, hogy „bármely olyan javaslat, amely a nyelvhasználat szűkítésére irányul, pusztán állandósítja a polgárok és az európai intézmények közti távolságot”².

Öt nyelv kiválasztása persze nem lenne éppen szerencsés – öt nyelv munkanyelvnek sok. Egy ilyen döntés igazi nyertesei a németek, az olaszok és a spanyolok lennének, mivel az angolok és franciák már most is birtokon belül vannak.

Másfelől egy ilyen döntés széles körű következményekkel járna. Mindenekelőtt létrehozná az első- és másodosztályú uniós nyelvek kategóriáját, amely persze de facto már ma is létezik, elvileg azonban nem. Ezért a döntés bizonyíthatóan csak korlátozott tiltakozást váltana ki: az új belépők közül a lengyeleken kívül más nem igazán tiltakozna, a régebbiek közül pedig csak a fentebb említett négy ország (a svédek és a finnek már régen tudomásul vették, hogy angolul tudni kell, ők lelkük szerint egyetlen munkanyelvet vezetnének be – az angolt).

Ki lehetne választani persze 3 munkanyelvet: az angolt, a franciát és a németet. Ez praktikusán azt jelentené, hogy a német bekerül az elit klubba. Németország súlya ezt még éppen indokolná is, ám a németek nem szorgalmazzák valami hevesen nyelvük közösségi használatát, akkor pedig mi értelme lenne a jelenlegi angol–francia kettős kibővítésének.

Végül lehetne dönteni 2 munkanyelv mellett is, amely az angol és a francia lenne, tehát a mostani helyzetet erősítené meg formális döntés. Ilyen döntés persze akkor nyerhetne igazán értelmet, ha az a veszély fenyegetne, hogy az angol teljesen kiszorítja a franciát a közösségi használatból.

2-3 munkanyelv kiválasztása garantálhatja az uniós szervek működőképességét, s adna némi esélyt az angol mellett 1-2 másik nyelvnek is a nemzetközi nyelvi piacon; egy ilyen döntés valószínűleg fékezne – de feltartóztatni nem tudná – a világ (angol) nyelvi egységesülését.

2. Lehetséges döntés a nyelvi egyenlőség jelenlegi eszméjének a megerősítése is. Egy ilyen döntés fokozná az új tagországok nyelvi öntudatát, s meghozatalakor a demokrácia diadalának tűnhetne. A gyakorlatban azonban egy ilyen döntés az apparátuson belül a relényelv-rendszer meggyökerezéséhez vezetne (a polgárok nyelvhasználatában pedig tovább erősítené az angol nyelv már ma is hegemón pozícióit). Mivel ez a relényelv szinte mindig az angol lenne, egy ilyen döntés paradox módon éppen az angol térhódítását, s ezáltal az európai régió nyelvi egységesülését segítené elő.

3. Elvi lehetőségként felmerülhet egy mesterséges nyelv (pl. az eszperantó) EU-nyelvként való bevezetése is. Ennek előnyei és hátrányai is bőségesen lennének. Előnye mindenekelőtt az európai identitás markáns megfogalmazása és az

angol egynyelvűsödés irányába mutató folyamat megszakítása lenne, hátránya pedig legfőképpen az, hogy a bevezetés első fázisában rengeteg lenne a nehézség. Egy ilyen döntés ma utópisztikusnak látszik, de ettől még nem lehet teljesen kizárni: vajon nem látszott-e utópisztikusnak a legtöbbször számára a közös európai pénz bevezetése is, mondjuk a nyolcvanas évek derekán?

Az EU-bővítés 2004-es első, illetve a 2007-re várható második köre közti időszak ideálisan alkalmas lehetne határozott nyelvpolitikai döntések meghozatalára, mivel ebben a három esztendőben a közösséget érintő témák más kérdésben is jelentős irányváltások várhatók, s ezek tompítanának a bármely racionális nyelvpolitikai döntést óhatatlanul kísérő ellenálláson. Ha ebben a három évben nem körvonalazódik valamilyen határozott, az európai identitás megőrzésére irányuló hatékony – és reális, végrehajtható! – EU-nyelvpolitika, akkor csak az eddigi spontán folyamatok, a tulajdonképpeni sodródás folytatódására lehet számítani, mely folyamatok (nem is a túlságosan távoli jövőben) elkerülhetetlenül Európa – természetesen angol – egynyelvűsödésébe fognak torkollni.

Irodalom

- Ager, Dennis: *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sidney, 2001, Multilingual Matters Ltd.
- Quell, C.: Language choice in multilingual institutions: a case study at the European Commission with particular reference to the role of English, French, and German as working languages. *Multilingua*, 1997, 16, 1, 57–76. p.
- Zentella, A. C.: The Hispanophobia of the Official English movement in the US. *International Journal of the Sociology of Language*, 1997. 127. sz. 71–86. p.

Jegyzetek

¹ Azért csak 55, mert a 110-es szám külön tartalmazza az oda-vissza relációkat (tehát pl. a dán–angol, illetve az angol–dán relációt) is.

² “...any proposal limiting language use merely strengthens the distance between the citizen and the European institutions” (Ager 2001, 68)

Lőrincz Ildikó

Nyugat-Magyarországi Egyetem,
Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar

NYELVI FOGÉKONYSÁGFEJLESZTÉS: EGY MAGYARORSZÁGI KÍSÉRLET OKTATÓI ÉRTÉKELESE

1. Bevezetés

Az alábbiakban egy olyan nyelvi projektum, a Janua Linguarum program rész-eredményeit kívánom bemutatni, amely a nyelvi változatosság, a többnyelvűség európai eszményét tette magáévá, valamint a nyelvi fogékonyság fejlesztésével ezen elv megvalósításához kíván hozzájárulni. Az előadás első harmadában a nyelvi tudatosság és a metanyelvi készségek fogalmát vázolom fel, majd bemutatom a Győrben és környékén folyó kísérleti mintát. Az eredmények terén a kísérletet végző tanárok véleményét elemzem tanári naplók és egy tanári összegző kérdőív alapján.

2. A nyelvi tudatosság és a metanyelvi tevékenység, mint a kísérlet alapfogalmai

A kísérlet bemutatása előtt szükséges, hogy a keretként szolgáló két alapfogalmat, a metanyelvi tevékenység és a nyelvi tudatosság fogalmát meghatározzuk. A *nyelvi tudatosság* James és Garrett¹ szerint az egyén érzékenysége a nyelv természete és az emberi életében játszott szerepe iránt, valamint ezek tudatos érzékelése. A nyelvtanítás történetében először a kommunikatív nyelvtanításban, majd a fogalmi-funkcionális megközelítésben kapott kulcsszerepet, elsősorban a nyelvtan tanításában. Az elv szerint a tanulók először szövegkörnyezetben ismerkednek a nyelvvel, és először a jelentést és a funkciót próbálják megragadni a felfedező technika segítségével. A nyelvi tudatosság kialakítása során Rutherford² szerint a nyelvpedagógus inkább a viselkedésformák és attitűdök megváltoztatására törekszik, mint a hangzó és írott nyelvi képességek közvetlen fejlesztésére. A nyelvi tudatosság *metanyelvi tevékenységek* formájában nyilvánul meg. A metanyelvi tevékenység fogalmát Gombert³ olyan *tudatos tevékenységként* határozza meg, mely során *az egyén a nyelvet, mint a gondolkodás tárgyát* manipulálja. Culiolira hivatkozva⁴ Gombert megkülönbözteti ezt a tevékenységet a nem tudatos nyelvi viselkedéstől, amikor például a beszélő a metanyelvi szókészlet (pl. „szó”, „mondat”) spontán módon használja. Más szóval a nyelvi kompetencia chomskiánus fogalma abban tér el a metanyelvi kompetenciától, hogy előbbi a nyelv mélyszerkezetét alkotó szabályok nem tudatos ismeretét és alkalmazását, illetve a nyelvi intuíciót jelöli, utóbbi viszont ezen szabályok tudatosult ismerete. Gombert szerint a metanyelvi tevékenységek nyelvi szintekhez kötésének pszichológiai realitása van

annyiban, hogy a metafonológiai, metaszintaktikai, metaszemantikai, metapragmatikai stb. tevékenységek megjelenése bizonyos életkorhoz kötött, nem egyidejű. Tényleges metafonológiai és metaszintaktikai tevékenység nem bizonyított 6-7 éves kor előtt (lásd Eimas 1980 és Bruce 1964, Pratt és Grieve 1984, Scholl és Ryan 1980.) Ugyanerre az életkorra tehető annak a metapragmatikai képességnek a kialakulása, mely lehetővé teszi a gyermek számára a közlésfolyamatban jelentkező zavaró tényező kezelését, meghatározását (pl. nem ért valamit, vagy őt nem értik). A pragmatika másik jellemzőjét, a diskurzus jellemzőinek a beszédpartnerhez történő igazítását pedig ennél is későbbre, 8 éves korra teszik (Pratt és Nesdale 1984). A nyelvek jelentéssel bíró elemeinek izolálási képességét jelentő metaszemantikai tevékenység, a nyelvi jel önkényességének felismerése 9-10 éves korra válik általánossá, a nyelvi metaforákat pedig még később, 10-12 éves korban képesek a gyermekek értelmezni.

A továbbiakban bemutatandó nyelvpedagógiai kísérlet elsősorban azt a 6-12 éves korosztályt célozza, ahol a nyelvi tudatosulási folyamatok már ténylegesen jelen vannak, és a nyelvi tudatosítás az intézményes oktatás keretében a fejlődési szakaszok figyelembe vételével az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon megkezdődik. A kísérlet részben módszertani alternatívának tekinthető, részben pedig egyes részterületek, nevezetesen a nyelv és kultúra iránti attitűdök súlyozott fejlesztését célozza.

3. A Janua Linguarum kísérlet

A jelenleg 16 országban folytatott Janua Linguarum, avagy Nyelvek Kapuja nyelvpedagógiai kísérlet az eredetileg britek által kidolgozott *language awereness*⁵ (Hawkins 1984) célrendszerére épül. Ezek a következők:

- az érzelmi nevelés terén pozitív attitűdök és reprezentációk kialakítása a nyelvek és a nyelvtanulás iránt (motiválás a nyelvtanulásra) valamint a nyelvi és kulturális sokféleségre való nyitottság kialakítása;
- az értelmi képességek fejlesztése terén a metanyelvi és metakommunikációs képességek fejlesztése, valamint a nyelvek elsajátítását megkönnyítő kognitív képességek (elemzés, szintézis).

A Janua Linguarum kísérlet a nyelvi fogékonyság kiépítésén belül az attitűdfejlesztésre helyezi a hangsúlyt, ugyanis a projektum tágabban értelmezett célja a soknyelvűség elfogadása, az önálló, akár egy életen át tartó nyelvtanulás megtanulása, az ehhez szükséges „meta-” képességek és készségek kialakításával, a tanulói önállóság szemléletének alkalmazásával. A hátrányosan megkülönböztetett kisebbségi illetve regionális nyelvek bemutatásával a nyelvvesztés ellen illetve a nyelvi egyenjogúság mellett érvel. A nyelvekkel kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítása pedig módosíthatja az idegen nyelv választáskor fellépő tényezők hierarchiáját, így az angol nyelv mellett talán a kevésbé elterjedt, kisebb kommunikáci-

ős hatósugarú nyelvek oktatásában is előrelépés következhet be.⁶ A képzés a tantárgyi integráció elvére épül, a nyelvi feladatok a nyelv társadalmi jellegét hangsúlyozzák rendkívül változatos témakörökben, mint például a kommunikációs jelenségek megfigyelése, auditív diszkrimináció fejlesztése (hangfelismerés), fonológiai és írásrendszerek változatosságának megismerése, egy adott nyelven belül a két rendszer között kimutatható szabályszerűségek, az API, vagyis a nemzetközi fonetikai ABC hasznossága, a nyelvi jel önkényessége, stb. Az összességében két évre tervezett program lehetővé teszi a nyelvi szintek teljes skálájának érintését: lexika, morfológia (szóképzés), szintaktika és fonetika (kijelentő és kérdő mondatok intonációja) szövegtan (egyszerű közlés szerkesztésének elvei, szövegtípusok, szövegműfajok). A feladatok menete mindig azonos: a tanulók konkrét nyelvi jelenségeket figyelnek meg, majd abból vonnak le általános érvényű következtetéseket.

A tanulók megfigyeléseikről és az elsajátított ismeretekről valamint készségekről „nyelvi naplót” vezetnek, mely miniatűr formában az Európai Nyelvi Napló nyelvi útleveléhez hasonlít. Célja az önálló tanulói szemlélet fejlesztése a nyelvekre és kultúrákra vonatkozó ismeretek és vélemények rendszerbe foglalása, a tanulási folyamat értékelése.

A Comenius program által támogatott felmérés jelenlegi szakaszában a tananyagok és hatásuk kvantitatív és kvalitatív értékelése folyik. A tanári naplókbl és kérdőívekből, szülői kérdőívekből, valamint tanulói naplókbl és kérdőívekből nyert adatokkal a kísérletet végző pedagógusok a megközelítés tantervbe illeszthetőségét, mint végső célt kívánják igazolni. Ezt látszik alátámasztani az eddig részben feldolgozott nyers adathalmaz, amely mind a tanárok, mind a szülők, mind a diákok részéről kedvező fogadtatásra utal.

Jelen előadás a magyar felmérés győri eredményeiből a tanári visszajelzéseket mutatja be.

3.1. A kísérleti protokoll, a minta

A JaLing kísérletet Magyarországon a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kara, valamint a Kecskeméti Főiskola koordinálja. A győri minta 184, 9-11 éves tanulót számlál, négy városi és egy falusi közoktatási intézményben, 10 tanárnő illetve tanítónő vezetésével. Kecskeméten 75 fő, 12 és 13 éves tanuló dolgozott fel JaLing tananyagokat öt tanár irányításával. A kísérletet végző tanárok átlagosan 19,11 éves szakmai gyakorlattal rendelkeznek, tehát gyakorlott szakembereknek mondhatók. Rendszeresen vesznek részt módszertani és pedagógiai továbbképzéseken. Elsősorban nyelvtanárokról van szó, de vállalta a feladatot idegen nyelvet csak alapszinten beszélő tanító, biológia-testnevelés szakos tanár és zenetanár is. Mindezt azért fontos hangsúlyozni, mert a JaLing program nem nyelvoktató program, hanem a nyelvhasználatot és a nyelvhasználatot segítő készségek és attitűdök fejlesztését kívánja megvalósítani.

3.2. A kísérleti tananyag

A győri és Győr környéki tanulók 3 tananyagot dolgoztak fel átlagosan 3 tanóránban feladatgyűjteményként. Egy foglalkozássor a hangutánzó szavak elemzésén keresztül a nyelvi jel önkényességét, valamint az egyes nyelvek hangzókészlete közti eltéréseket és azonosságokat vizsgálja. A soknyelvű hanganyag feldolgozásával a nyelvek földrajzi változatosságára, de ugyanakkor működésüket irányító közös elvekre helyezi a hangsúlyt, valamint az auditív diszkriminációt kívánja fejleszteni (hangok elkülönítése ismeretken nyelvből). A „Földrajzi nevek” a névadás univerzálisan alkalmazott elveit fedeztetni fel a tanulókkal magyar és 15 egyéb nyelvű város, hegység stb. nevéhez kapcsolódó tevékenységek segítségével. A „Csomagolásokról és még erről arról...” című tananyag különböző írásrendszereket mutat be, valamint idegen nyelveken írt szövegeken végeztet szövegértési feladatot: lényegi elem kiszűrése, a szöveg makrostruktúrájának meghatározása. A kecskeméti tanulók a személynevek jelentését és kialakulását vizsgálták. Mind-egyik tananyag lehetővé teszi a tantárgyi integrációt földrajz, biológia, zene, valamint nyelv- és irodalom tantárgyakkal. A továbbiakban a győri eredményeket mutatom be.

3.3. A tanári napló

A tanári napló feldolgozásával a tananyagok osztálytermi fogadtatását és módszertani adekvátságát kívántuk vizsgálni. A számszerű és szöveges értékelés a kísérletet végző oktatók értékelését tükrözi. A javaslatok alapján a tananyagokat nyelvi, módszertani és tipográfiai szempontból módosítani fogjuk. A napló ötös skálán értékelteti a tananyag életkori sajátosságokhoz, kognitív fejlődési szinthez történő illeszkedését, a tevékenységek és a témakörök motiváló erejét, valamint a tantárgyi integráció lehetőségét.

A tanári naplók összegzése

Item	„Az állatok megszólalnak”	„Földrajzi nevek”	„A csomagolásokról”	Itemek átlaga
A tananyag ismeretanyagának szintje megfelel a tanulók általános fejlettségi szintjének.	4,10	3,62	3,38	3,70
A téma érdekelte a tanulókat.	4,80	4,75	4,16	4,57
A feladatok érdekelték a tanulókat.	4,80	4,50	4,00	4,43
A javasolt célkitűzéseket megvalósítottuk.	4,8	4,12	4,16	4,36
A segédanyagok használata könnyű.	3,89	4,00	3,50	3,80
A tananyag jellege, témája megkönnyítette a tanulók bevonását a feladatokba.	4,44	3,88	3,88	4,06
A tananyag lehetővé tette más tantárgyak bevonását a feladatokba (tantárgyi integráció lehetősége)	4,67	4,00	4,25	4,30

A táblázat értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy két fő még nem fejezte be a kísérletet, így a „Földrajzi nevek” és a „Csomagolások” tananyag esetében még nem áll módunkban a végső eredményt megadni. Ugyanakkor nyolc fő értékelése alapján már kibontakozik egy bizonyos eredmény az egyes itemekre.

Eszerint megállapítható, hogy a tananyag ismeretanyagának szintje jól megfelelt a hangutánzó szavak, viszont közepesen a földrajzi nevek és a csomagolások esetében a tanulók előismereteinek és kognitív fejlettségi szintjének. A szöveges értékeléseknek megfelelően a két utóbbi tananyag ismeretanyagát csökkenteni kell, valamint módszertani módosításokat kell végrehajtani (rövidebb szövegek, kevesebb nyelv), illetőleg a tananyagot változatlan formában egy korosztállyal később (6. osztály) lehet elvégeztetni. Egyszerűsíteni kell a tanári útmutatókat is.

Általában a feladatok típusa és témája megfelelő mértékben motiválta a tanulókat, a javasolt célokat is meg tudták az osztályok valósítani, valamint kiemelkedően jónak ítélték az oktatók a tantárgyi integráció lehetőségét.

Összességében a reakciók szerint a tananyagok megvalósították a módszertani és pedagógiai célokat, valamint a javasolt munkaforma is megvalósítható, bár ez utóbbi (csoportmunka, szövivők, tanulói értékelés) az osztálytermi munkát több oktató szerint lassította és így nehezítette.

3.4. A tanári összegző kérdőív

A tanári összegző kérdőívet a kísérlet végeztével töltötték ki az oktatók (jelen pillanatig 8 fő). A teljes feldolgozás az SPSS statisztikai alkalmazás segítségével történik majd, ugyanis csak a több száz európai oktató által szolgáltatott adatok eredménye tekinthető reprezentatívnak.

A kérdőív a kísérlet célkitűzéseit képezte le itemekre. Az „A”, „B”, és „C” kérdései a tanulói csoportra és az oktató szakmai gyakorlatára vonatkozóan gyűjt adatokat. A „D” kérdéscsoport az oktató „nyelvi útlevelét” mutatja be a nyelvismeret és a nyelvtanulási formák pontosításával. Az „E” kérdéskör a JaLing program eredményességét vizsgálja a tanári és tanulói attitűdök fejlődésének, az idegen nyelvi és anyanyelvi készségek változásának, valamint tantervi kompatibilitásának tükrében. Az „F” itemcsoport a kísérleti tananyag módszertani helytállóságát és alkalmazhatóságát vizsgálja. Az egyes kérdéskörök itemjeit az alábbi nagy tematikai csoportokba rendezhetjük:

- Tanulói attitűdök változása a soknyelvűség, a kulturális változatosság és a nyelvtanulás iránt: E1, E4, E5, E6, E23, E24, F1 és F6 kérdések
- Tanári attitűdök, tanítási stílusban bekövetkezett változások: E2, E3, E10, E11, E12, E21

- Tanulási képességek változása általában illetve a nyelvtanulás során fejlesztendő részképességekre vetítve E7, E8, E9 E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, F7
- A kísérleti tananyag módszertani helytállósága és tantervi kompatibilitása E22, F2, F3, F4

Program célkitűzései kérdéskörönként	Itemek átlaga
Tanulói attitűdök változása a soknyelvűség, a kulturális változatosság és a nyelvtanulás iránt	3,63
Tanulási képességek változása általában illetve a nyelvtanulás során fejlesztendő részképességekre vetítve	4,04
Tanári attitűdök, tanítási stílusban bekövetkezett változások	3,00
A kísérleti tananyag módszertani helytállósága és tantervi kompatibilitása	3,50

Az F8 item a tananyagról kért általános értékelést.

A tananyag általános értékelése	
Hasznosság	4,62
Minőség	4,00
Hatékonyág	3,86

A fentieket értelmezve, természetesen az általánosításokat kerülve az alábbi tendenciák állapíthatók meg a Győrben végzett JaLing kísérlet tanári fogadtatásával kapcsolatosan.

Az általános értékelésben az oktatók intuícioikra támaszkodva értékelték egy ötös skálán a tananyagot. A JaLing program és általában a nyelvi tudatosság fejlesztése nagyon magas értéket kapott, ez az érték jóval magasabb, mint a programot részleteiben elemző kérdések átlaga. A minőséget is jó „rendűre” értékelték, holott a szöveges értékelésben általában a tananyag megszövegezésével, stílusával (magyartalanság) és tipográfiai megjelenítésével, valamint a hanganyag minőségével kapcsolatosan fogalmaztak meg kritikát. Vélhetőleg a három tananyagot összességében mégis megfelelőnek tartották minőségileg. A hatékonyság alacsonyabb értéket kapott. Érdekes ezt a 3,86 eredményt összevetni egy reprezentatív mintán végzett francia felmérés eredményével. Genelot⁷ a JaLing programot megelőző, azonos célokat megfogalmazó Evlang program francia mintájának kvantitatív elemzését végezte el. A hatékonyság tekintetében megállapította, hogy a nyelvi fogékonyság fejlődése 30-40 óra elteltével válik mérhetővé a hallásképesség és az idegen nyelvi írásképesség területén (a nevezett kutatásban az írott szöveg alapján történő szófelismerést, mondatelemzést és mondatalkotást értették idegen nyelvi írásképességen). Továbbá az anyanyelvi képességek terén ez a hatás két év elteltével is csak csekély mértékben mutatkozik, nem szignifikáns. Ugyanakkor a

magyar tanárok válaszai szerint éppen a tanulási képességek, és a nyelvtanuláskor elsajátítható részkészségek terén várható a legjelentősebb változás.

Az oktatók szerint bekövetkezik a tanulói attitűdökben bizonyos változás (3,63), de vélhetően hosszabb kísérleti tanítás még magasabb értéket eredményezett volna. Ugyanezt jegyezhetjük meg a tanári attitűdökkel és a tanítási stílussal kapcsolatosan. A november végén megkezdett kísérlet nem változtathatta meg átlag 19 év tanítási gyakorlat során rögzült stratégiákat és módszereket. Ugyanakkor az érték (3,00) elegendően magas ahhoz, hogy feltételezhessük egy bizonyos szemléletváltás elindulását, vagy legalábbis a megközelítés egyes elemeinek elfogadását.

4. Összegzés

Összességében a kérdőíves lekérdezés és a naplók adataival azt kívánjuk alátámasztani, hogy a tanulási helyzet egyik kulcstényezője, az lehet, ha az oktató pozitívan foglал állást egy új nyelvpedagógiai megközelítéssel kapcsolatosan. Jelenleg a magyar minta tanulsága, amely távolról sem nevezhető reprezentatívnak, ezt látszik alátámasztani. Az európai szintű felmérés adataival együtt közölhetünk majd kutatómódszertanilag helytálló és valószerű eredményt. Az attitűdökben és készségekben bekövetkezett tényleges fejlődést pedig egy nyelvi és attitűdtesztrel fogjuk a folyamat végén tesztelni a mintán és egy kontrollcsoportban.

Irodalom

- Brossard, Louis: Entrer dans la construction des compétences. *Vie Pédagogique* 112/99 (1999). 15–22. p.
- Candelier, Michel: Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment. *Les Langues Modernes*, 90 (1996). 2, 21–28. p.
- Candelier, Michel: L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG. 1998. In Jacqueline Billiez (Ed.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble: CDL-Lidilem, 1997, 299–308. p.
- Candelier, Michel: A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása. *Modern Nyelvoktatás*, VI. évf. (2000). 3–13. p.
- Dabène, Louise: *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, 1994, 145–149. p.
- Culioli, Antoine: La formalisation linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9 (1968). 106–117. p.
- Genelot, Sophie: *Évaluation quantitative du cursus Evlang*. I.R.E.D.U, 2001, Dijon.
- Gombert, Jean-Émile: Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de linguistique appliquée*, 62 (1986). 5–25. p.

- Hawkins, Eric: *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge University Press, 1984.
- Hawkins, Eric: Foreign language study and language awareness. In *Language awareness*, 1999, Vol. 8 N° 38.
- James, Carl – Peter Garrett (dir): *Language Awareness in the Classroom*. London, 1992, Longman.
- Lőrincz, Ildikó: A nyelvi fogékonyság kialakítása a francia Evlang program keretében. In Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia, Iskolakultúra könyvek* 12 (2002). 75–83. p.
- Luc, Christiane (dir): *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris, 1991, Institut National de Recherches Pédagogiques.
- Macaire, Dominique: «Nous parlons tous étranger»: les emprunts en classe de primaire dans le projet Evlang, *Babylonia*, 2/99 (1999). 48–50. p.
- Rutherford, W.E: *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Harlow, Essex, 1987, Longman.
- Salles-Loistou, Jean: Un enjeu pédagogique et culturel In *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n. 9 (1997). 593. p.

Jegyzetek

- ¹ James, Carl- Peter Garrett (dir): *Language Awareness in the Classroom*. London, 1992, Longman.
- ² Rutherford, W.E: *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Harlow, Essex, 1987, Longman.
- ³ Gombert, Jean-Émile: Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de linguistique appliquée*. 62 (1986). 5–2. p.
- ⁴ Culioli, Antoine: La formalisation linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9 (1968). 106–117. p.
- ⁵ Hawkins, Eric: *Awareness of Language. An introduction*. 1984, Cambridge University Press.
- ⁶ Candelier, Michel: A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása. *Modern Nyelvoktatás*, VI. évf. 2000. 4. p.
- ⁷ Genelot, Sophie: *Évaluation quantitative du cursus Evlang*. Dijon, 2001, I.R.E.D.U.

A NÉMET NYELV MINT REGIONÁLIS KÖZVETÍTŐNYELV KÖZÉP-EURÓPÁBAN

Európa többnyelvűsége

Kontinensünk számára új helyzetet teremtettek az utóbbi két évtized politikai változásai. A Szovjetunió és Jugoszlávia felbomlásának nem csak politikai, nyelvi következményei is vannak, az utódállamok nyelvhasználata, a többnyelvű államok népeinek identitást megőrző törekvése napjainkban is aktuális kérdés.

Németország újraegyesítése a német nyelv helyzetét erősítette, az Európai Unióhoz csatlakozó új államok által pedig fokozódott a nyelvi sokszínűség az Unión belül is. Európa több pontján vált hangsúlyossá a nyelvhasználat kérdése, a politikai küzdelmek gyakran nyelvi jogokért vívott csatákban realizálódnak. Míg Európa keleti és déli részén a dekolonizáció felgyorsította a kisebbségek etnikai önállósodását, a kontinens nyugati részén a régiók vették át a szervező szerepet, amely összeköti a kisebbségeket.

Miután Közép-Európa országaiban jelentős politikai változások mentek végbe, a német nyelv szerepe is megváltozott, jelentősége felértékelődött. Nyelvpolitikai szempontból három kérdés vetődik fel:

1. A német nyelv jelentősége összehasonlítva az angol/amerikaival
2. A német és más európai nyelvek szerepe
3. A német nyelvi norma

A német és az angol viszonya

Ma már Európában kétségtől az angol a világnyelv, a tudomány, a gazdasági élet, a technika nyelve. Egyetlen nyelv sem versenyezhet vele. Mégsem következik ebből, hogy mindenki számára minden kommunikációs helyzetben az angol lenne a legideálisabb választás. Nézzük először a szomszédsági viszonyokat! Ha a német nyelvű országokat nézzük, az összes szomszédos országra nézve erőltettnek hat, ha a német anyanyelvűekkel való kommunikáció során az angolt választják.

A térségünkben létrejött közös kisvállalkozások több mint 80%-a német illetve osztrák területről származik. Évezredes mechanizmusok léptek életbe, amint azt a politika lehetővé tette. Németország hazánk legfontosabb gazdasági partnere. Külkereskedelmi forgalmunk egyharmada realizálódik itt; a magyar gazdaság része az európai belső piacnak. A kereskedők régóta tudják, hogy kereskedni, eladni jobban a vevő, a partner anyanyelvének ismeretében lehet.

Az sem elhanyagolható tény, hogy egy nyelv tanulása során egy kultúrát is megismerünk. A magyar kultúra egy évezrede szorosan összefonódott a némettel. A német nyelv tradíciói nemcsak Magyarországon, a legtöbb kelet-közép-európai államban is meghatározóak, sokrétűek: a leggyakrabban használt közvetítő nyelv, kisebbségi nyelv, a leggyakrabban oktatott idegen nyelv. A történelmi-kulturális hagyományok és a földrajzi fekvés a német nyelv mellett szólnak.

1.2. A német és más európai nyelvek viszonya

A német nyelv mintegy százmilliónyi anyanyelvi beszélője Közép-Európában él. Kelet felől haladva, tehát az első nyugati nyelv, amelynek anyanyelvi beszélőivel találkozhatunk. A francia nyelv tanításának is régi hagyományai vannak Magyarországon, a társadalom műveltebb rétegei évszázadokon át követendő példának tekintették a francia kultúrát, ismertsége lényegesen szűkebb körű, mint a németé és az utóbbi években előretörő angolé.

Az Európai Unió csatlakozáshoz közeledve ismét némi emelkedést mutat a francia jelentősége, de népszerűsége meg sem közelíti a német és az angol nyelvét. Az olasz és a spanyol Európa középső területén a még ritkábban tanult nyelvek közé tartoznak. Földrajzi, politikai, nyelvi tényezők alapján úgy tűnik, Közép- és Kelet-Európa legnagyobb részén a német válhat a szubrégió közvetítő nyelvévé.

1.3. Nyelvi norma, nyelvi változatok

A német nyelvet tanulók és beszélők számára nem eléggé ismert, hogy a német nyelv területi megoszlása szerint mennyire heterogén nyelv, s hogy az egyes német anyanyelvű országokban milyen kifejezésbeli különbségek léteznek a konkrét nyelvi helyzetnek megfelelően. (Ulrich Ammon: *Die Deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz* című 1995-ben Berlinben kiadott műve igen jelentős a szakma számára.)

A Magyarországon és a szomszédos országokban használatban levő nyelvkönyvek csak elvétve tartalmaznak utalásokat az eltérő nyelvi változatokra vonatkozóan. A kommunikatív nyelvtanítás elterjedése előtérbe helyezte a beszélt nyelvi, köznyelvi variációkat, ám a nyelvtanítás nem tudatosítja eléggé, hogy a standard nyelvet területi sokféleségével és az ebből adódó különbségekkel együtt kell megismerni.

A gyakorlatban ugyanis több nyelvi változattal találkozunk. Az idelátogató osztrák és német turisták a leggyakrabban a dél-német változatot használják, utazásaik során a magyarok is ezzel a változattal találkoznak a leggyakrabban. Az egyre nagyobb számban fogható televíziós csatorna által közvetített nyelvi minta is meghatározó lehet a nyelvtanulás során, ezért hasznos lenne, ha a tanárok segítenék tanítványaikat az eligazodásban, az esetleges választásban.

A mai Magyarország területén beszélt német nyelvjárások túlnyomó része a bajor-osztrák, más része a nyugati közép- német csoporthoz tartozik.

A különféle helyzetek, amikor német nyelvet használunk, különböző nyelvi változatokat kívánnak. Más az írott műfajok igénye, más a szóbeli közlésé, más igényel a szakmai és megint mást a köznapi nyelvhasználat.

Az Európai Unió nyelvpolitikája

2.1 Dokumentumok

Az Európai Bizottság „White Paper, Tanítás és tanulás: a tanuló társadalom megteremtésének útján” címmel 1995-ben a nyelvi sokszínűsége törekedő programot fogalmazott meg. Javaslatként rögzíti, hogy minden európai fiatal az anyanyelvén kívül még két nyelven beszéljen 18 éves korára. Ennek természetesen feltétele a korán, már iskolás kor előtt megkezdett nyelvtanulás. Az Európai Unió tagországainak oktatási miniszterhelyettesei 1998-ban egy tanácskozáson 37 pontban foglalkoztak a modern nyelvek oktatásával. Az itt megfogalmazott dokumentum alapelveként fogadja el és támogatja a soknyelvűséget, külön fejezetben foglalkozik a korai nyelvtanulással. Leszögezi, hogy Európa kulturális és nyelvi sokszínűségét már az iskolás kor kezdetén (sőt, ha a lehetőségek engedik, már előbb) meg kell ismertetni minden kisgyermekkel.

Az Európa Tanács ajánlásai a nyelvtanulás és nyelvoktatás számára

A többnyelvűség támogatása új feladatok elé állítja a nyelvoktatást is, már nem az egy idegen nyelv anyanyelvi szintet megközelítő tudása a cél, hanem több nyelv különböző szintű ismerete, különböző funkciókban való használata, az egész életen át tartó nyelvtanulás (amire természetesen az iskolának kell felkészítenie). Ebben a szellemben készült el a Közös Európai Referenciakeret, amelyet az Európa Tanács Közös Oktatási Bizottsága Élő Nyelvek Osztálya adott ki Straszburbgban.

Ez a dokumentum közös alapot teremt Európa-szerte a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, taneszközök, vizsgák kidolgozásához. Átfogó képet ad arról, mit kell elsajátítania a nyelvtanulónak, milyen tudásra, készségekre van szüksége a sikeres kommunikáció érdekében. Célja, hogy áthidalja azokat a kommunikációs korlátokat, amelyek az egyes országok különböző oktatási rendszeréből adódnak. A korábban csak angol és német nyelven olvasható dokumentum 2002-ben magyar fordításban is megjelent az Oktatási Minisztérium megbízásából. Az Európa Tanács honlapján útmutatások találhatók tanároknak, tankönyvíróknak, vizsgáztatóknak.

Nyelvoktatás, nyelvtudás Magyarországon európai összehasonlításban

Sok szó esik a nyelvtudás fontosságáról, de a nyelvtanulók tekintélyes része még mindig csak nyelvvizsga-bizonyítványt szeretne, nyelvvizsgára készül, ahelyett, hogy valós nyelvtudásra törekedne. A kettő közötti különbséggel sokan akkor szembesülnek, amikor diplomával, nyelvvizsgával a zsebben sem kapják meg az

áhitott munkát, a jó nevű cégek tárgyalóképes tudást várnak el a jelentkezőktől, használható ismereteket szakmai és társalgási szinten.

Lukács Krisztina egy nyíregyházi konferencián elhangzott előadásában (IATEFL-H konferencia 2001. okt. 7.) számadatokra hivatkozva tárta fel nyelvtudásbeli lemaradásunk mértékét. Terestyéni Tamás 1996-os felméréséből tudjuk, hogy a magyar lakosság 11,8%-a rendelkezik idegennyelv-tudással, az Európai Unió egészét tekintve ez az érték 53%, néhány országban pedig a 80%-ot is meghaladja (pl. Dánia, Hollandia, Svédország). Ezek az értékek még magasabbak, ha a beszédkészséget vizsgáljuk: az Unió lakosságának 71%-a beszél idegen nyelvet, 59% az iskolában tanulta az első, 56% a második, 40% még egy harmadik idegen nyelvet is (Eurobarometer 2000, 2001).

Figyelemreméltó az is, hogy az Eurobarometer adatai szerint Európában a lakosság 24%-a német, 16%-a angol, francia vagy olasz és 10%-a spanyol anyanyelvű.

1. táblázat. Az egyes nyelveket anyanyelvként ill. idegen nyelvként beszélők összesítve az Európai Unió összlakosságának százalékában

Nyelv	Az Európai Unió népességének százaléka
angol	47%
német	32%
francia	26%
spanyol	14%

(Eurobarometer, 2000)

Tehát európai átlagot tekintve minden második ember beszél angolul, minden harmadik németül és minden negyedik franciául. Magyarországon ezzel szemben tíz emberből egy tud megszólalni idegen nyelven. Elgondolkodtató ez az arány, főleg, ha felidézzük az 1930-as népszámlálás adatait, mely szerint a magyar lakosság 185-a, azaz majd minden ötödik ember beszélt idegen nyelvet.

A minőségi mutatók sem szívderítőbbek, az okok elemzését, valamint a lemaradás okainak vizsgálatát más alkalommal szeretném megtenni.

Ha fel akarunk zárkózni az európai átlaghoz, akkor ideje lenne figyelembe venni a nyelvtanulás, tanítás és vizsgáztatás európai irányelveit, az Európa Tanács dokumentumait, a Council of Europe által 2001-ben meghatározott elérhető szinteket.

„Magyarország soha nem rendelkezett átgondolt nemzeti idegen nyelv tanítási programmal” állapítja meg Medgyes Péter (2000, 184). Tegyük hozzá, hogy a NAT (1995) és a Kerettanterv (2000) nem ad lehetőséget az átfogó programra, céljai messze elmaradnak az európai követelményektől. Az oktatás tartalmainak

értelmezése is hiányos, a korai nyelvtanulás lehetőségét ill. az órakeretek növelését is figyelmen kívül hagyja.

Míg az európai nyelvoktatási politika célja a soknyelvűség, s ennek érdekében néhány uniós országban (Németország, Dánia, Norvégia) a 16 éves korosztály a teljes óraszám 20-30%-át fordítja idegen nyelv tanulására, Magyarországon mind az első, mind a második idegen nyelvet az uniós ajánlásnál 4-5 évvel később kezdjük tanítani, s csak az összes órák 10%-át fordíthatják a tanulók nyelvtanulásra. Második idegen nyelvet csak a gimnáziumokban ír elő a Kerettanterv (a középiskolák 22,5-a), 3. idegen nyelvet pedig még választható lehetőségként sem, egyetlen iskolatípusban sem. A középiskolás korúak 74%-a szakközépiskolába vagy szakiskolába jár, ők egyetlen idegen nyelvet tanulnak, heti 2-3 órában.

A német nyelv és kultúra szerepe Magyarországon és Közép-Európában

4.1. Történelmi áttekintés

Hazánkban és a környező országokban 1945-ig a német számított az első számú világnyelvnek. Közvetítő nyelvként is meghatározó szerepe volt: a francia, angol jövevényszavak nagy része is német közvetítéssel került nyelvünkbe. A más nyelven beszélőkkel való érintkezés századokon át természetes állapotnak számított. Az újkori Magyarországon is sokféle nyelv élt, a Monarchia szélesebb kereteiben pedig még több. A nyelvi határterületeken élők valamelyest elsajátították egymás nyelvét, a katonák, tisztviselők, kereskedők számára természetes volt a német közvetítő- és a helyi nyelv bizonyos szintű ismerete. Nem csak a nagypolgárság és az értelmiség sajátította el és használta a német nyelvet, más társadalmi rétegek számára is hasznos volt: birtokában kitűnően lehetett utazni, tárgyalni, kereskedni az egész Monarchia területén. A hivatalnokok, kiskereskedők köreiben is szokás volt gyermekeiket „német szóra” Ausztriába küldeni, a német nyelv tudása olyan természetes volt, hogy nem is tartották „idegen” nyelvnek.

4.2. A német nyelv helyzete a mai Magyarországon

A kulturális hagyományok, a nemzetiségi viszonyok is fontos szerepet játszanak a nyelvválasztásban. A mai Magyarország területén hozzávetőleg 220 000 – a legnagyobb létszámú – a német nemzeti kisebbség. Többnyire két nagyobb területen – a Dunántúli-középhegységben és az ún. „Schwäbische Türkei (Baranya és Tolna megye) területén élnek, kisebb csoportok találhatók a főváros környékén, a nyugati határ közelében és az Alföldön is.

Eredetük szerint főleg két nyelvjárást beszélnek, a bajort és a frankot. Az idősebb korosztály és a gyerekek, akik a nagyszülők közelében nőnek fel, beszéli még ősei nyelvjárást, a középső generáció csak részben.

A kisebbségi családok többségében a nyelv átöröklésének folyamata megszakadt, az óvoda és az iskola szerepe viszont felértékelődött az anyanyelv átöröklésében. A pozitív attitűdformáló erőt sikerült megőrizni, a gyerekek szíveseb-

ben tanulják szüleik, nagyszüleik nyelvét, pontosabban annak irodalmi változatát, mint olyan nyelvet, amelyhez érzelmileg nem kötődnek. A német kisebbség oktatása ma már biztosított az óvodától az egyetemig. A nyelvvesztés következtében a tanulók többsége az óvodában és az iskolában kezd ismerkedni a német nyelvvel. A nemzetiségi németet tanító iskolák egyre inkább törekednek arra, hogy a népismeretet integrálják a tananyagba, magyar, történelem, ének, földrajz órákon is közvetítsék azt a tanulóknak. A német kisebbségek által lakott területeken a nem német származásúak is gyakrabban választják a németet idegen nyelvként, mint más nyelveket. Terestyéni Tamás már idézett felméréséből ismeretes, hogy a nyelvválasztást érzelmi tényezők is befolyásolják, a földrajzi közelségen kívül a nyelv és a nép iránti szimpátia is motivációs okként szerepel. Ezt igazolják Szenyéri Zoltán 1999–2000-ben Tolna és Baranya megyében végzett kérdőíves felmérései is.

A 2003/04-es tanévben 41026 tanuló tanult nemzetiségi német program szerint általános iskolában.

Hazánkban három kétnyelvű és nyolc nemzetiségi gimnázium működik. A nemzetiségi gimnáziumokban érettségizők kétnyelvű bizonyítványt kapnak.

Kisebbségi nyelven történő felsőoktatás csak a kisebbségek anyanyelvű tanárképzésében lehetséges. A hazai németiség esetében az asszimiláció mértéke miatt a más jellegű képzésnek nyelvi feltételei sem adóttak. Szükség van ugyanakkor jól képzett anyanyelvi tanárookra, akik bekapcsolódhatnak az alap- és középfokú képzésbe. A határokon átnyúló regionális mobilitási lehetőségek (tanulás és munkavállalás) reményében is gyakrabban választják a német nyelvet Magyarországon, Lengyelországban, Csehországban.

Tendenciák az idegen nyelv választásban az egyes iskolatípusokban

A 2002/03-as tanévben 267 868 diák tanult német nyelvet általános iskolában. Összehasonlításként: az angolt 357.108, a franciát 4004 tanuló választotta. (Forrás: Statisztikai tájékoztató MOM)

1. táblázat

	angol	német	francia
gimnázium	160 888	121 523	21 329
szakközépiskola	136 941	99 792	5 983
szakmunkásképző	32 087	55 053	1 763

(Forrás: Statisztikai tájékoztató MOM 2003)

Az érettségit nem adó szakmunkásképző iskolákban és szakiskolákban a továbbtanuló fiatalok 38%-a végzi tanulmányait, a legtöbben németet tanulnak. Az érettségit adó középiskolák esetében érdekes megoszlás figyelhető meg: míg a

szakközépiskolákban a német a leggyakrabban választott idegen nyelv, a gimnáziumok az angol előretörését igazolják. A települések típusa is szerepet játszik a választásban: akisebb városokban gyakrabban választják a németet, a megyeszékhelyeken és a nagyobb városokban az angol áll az első helyen. A Dunántúlon inkább a német, kelet felé haladva pedig az angol a domináns. A következő táblázat a 2002/03-as tanév adatai alapján készült.

Összességében megállapítható, hogy a német első nyelvként ugyan az angol mögé került, de második idegen nyelvként a leggyakrabban választott.

A német a „kultúra nyelveként”

A XXI. századnak azt jósolták a tudósok, hogy az emberminőség százada lesz, éppen az új érintkezéstechnika következtében. Ahhoz, hogy az európai tömegműveltség hagyománya erősödjék, a nyelvi érintkezés színvonalának erősödése az első számú feltétele. A lingua francak közvetítő nyelvek. A német kultúra az egyik természetes közvetítő és testvérkultúra térségünkben. Ha az angol századunkban a lingua franca, akkor a németnek esélye van lingua culturalis-ként egy sajátos szerepkör kialakítására.

Közép-Kelet-Európában a német nyelv a XXI. század regionális lingua francája, s az itt élő némettség, valamint a folyamatosan jelenlévő közép-európai német kultúra ennek egyik tartóoszlopa.

Irodalom

- Ammon, Ulrich: Die Stellung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt im Verhältnis zu ihrer Stellung in den EG- Gremien. In *Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik Tübingen*. 1991.
- Born, Joachim: Europa der Regionen. In *Mehrsprachigkeit in Europa- Hindernis oder Chance?* Heidelberg, 1994.
- Council of Europe 2001. Cambridge:CUP.
- Eurobarometer 2001. Europeans and Languages <http://europa.eu.int/comm/education/baroexe.pdf>
- Glatz Ferenc: Hét tézis az EU-ról és a nyelvekről. In *Magyar Tudomány* 2001/7.
- Halász Gábor és Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Hessky Regina: Die Rolle der grossen Verkehrssprachen in Ostmitteleuropa am Beispiel Ungarn. In *Interkulturelle Mehrsprachigkeit – Eine kontaktlinguistische Umfrage in Fünfkirchen*. Szerk: P.H. Nelde München.
- Lukács Krisztina: *Nyelvoktatás Magyarországon európai mércével* In *Nyelvi Mércé*, 200.
- Szenyéri Zoltán: *A tolnai némettség társadalmi-gazdasági helyzete az ezredfordulón kérdőíves felmérés alapján*. Pécs, 2001.
- Terestyéni Tamás: *Vizsgálat az idegennyelv-tudásról*. In *Modern Nyelvoktatás*, 1996/3.

IV. SEKCIÓ

FORDÍTÁSTUDOMÁNY

Cs. Jónás Erzsébet

Nyíregyházi Főiskola

A „HOMO LEGENS” – „AZ OLVASÓ EMBER” – ÉS A HIPERTEXTSTRUKTÚRA A FORDÍTÁSÁBAN

A „homo legens” mint speciális intertextualitás

A „*homo legens*” metaszőveg az irodalmi szövegek *intertextualitásának* speciális esete. Bár az intertextualitás fogalma az 1960-as évektől terjedt el a posztmodern irodalom egyik sajátosságaként, kétségtelenül a fordítás itt tárgyalt sajátos problémaköre is igazolja, hogy az irodalmi szövegek egymásrataltságának és összekapcsolódásának hangsúlyozása (rájátszás, idézés, újraírás, célzás stb.) mindig is az írott mű speciális jellemzője, amely koronként, kultúránként történetileg változó funkciót tölt be. Az intertextualitás – másképp nevezve a *szövegfölöttiség* – a fordításstiliztikai vizsgálatok bizonyága szerint is a szövegek létmódjaként értelmezhető, amely utal azok kapcsolódásának mikéntjével a szövegeknek a kulturális hagyományokhoz (a befogadói ismeretszintekhez) való viszonyára. Az intertextus értelmezése a befogadó aktivitását igényli, s így megnyitja magának az irodalmi műnek a határait is (vö. Szabó 2002, 218). A „*nyitott mű*” Umberto Econál kifejtett gondolata tovább szélesíti az intertextualitást, hiszen minden befogadó bármely következő olvasatában újabb értelmezést adhat a szöveg szemiotikai rétegeinek (vö. Bahtyin 1986, Lotman 1973, Eco 1998). Poétikailag is érdemes az intertextualitás fogalmának a kiszélesítése, hiszen a preszuppozíciók, amelyek minden egyes szöveg megértését előkészítik, magukba foglalják a műfajfüggő konvenciókat.

Az intertextualitás kérdését a nyelvészet a *kommunikatív kontextus* kapcsán vizsgálja. Ez esetben az intertextualitás a szövegértés paralingvisztikai, szituatív, pszichológiai, kulturológiai hátterét takarja. Hasonló összefüggésben jelenítik meg a szöveg *vertikális kontextusát*, amely az adott mű történeti-filológiai összefüggéseit rögzíti (vö. В. Мыркин 1978, Jenny 1988 és О. Ахманова – И. Гюббенет 1977). A nyelvészeket inkább a többértelműség megszüntetése érdekli, míg az irodalomtudományt a létrejövő funkcionális többjelentésesség. A magunk részéről a kontrasztív fordításstisztika vonalát követve a nyelvészet és az irodalomtudomány tudatosan kiválasztott érintkezési pontjait látjuk benne. A fordítástudomány interdiszciplináris megközelítése egységbe rendezi mindezen kérdéseket. A Klaudy Kinga által bevezetett *kommunikatív ekvivalencia* lefedi a mindenkori szövegtartalmak aktuális átjárhatóságát – átadhatóságát (vö. Klaudy 1997, 101–103).

A „*homo legens*”, az „*olvasó ember*” irodalmi kontextusaival többszörös jelentéstregeződéssel tartozik bele az intertextualitás problémakörébe. Hiszen a tartalmi

jelentéseken túl maga az olvasás vagy annak a hiánya mint tény újabb összefüggéseket nyit meg, amely már az intertextualitáson túl az értékteremtés ábrázolásának más szintjeit is érinti. Az olvasás hiányát (–) vagy funkciótlanágát (0) akkor lehet rögzíteni az értékrendben, ha az olvasás és a könyv ott egyáltalán értéknek tekinthető (H. Георгиев 1992).

Borisz Paszternak Zsivago doktor című regénye magyarul

Borisz Paszternak Nobel-díjas regényét, a *Zsivago doktort* orosz nyelven először csak 1987-ben vehette kezébe az olvasó. Akkor nem kötetben, hanem folyóiratban jelent meg. Magyarul 1988-ban Pór Judit fordításában már a magyar közönség is megismerhette. Az 1995-ben elhunyt kiváló műfordító nagy tapasztalattal és az orosz próza és a líra iránti osztatlan fogékonysággal készült erre a szakmailag és intellektuálisan is hatalmas feladatra. Az elmélyült háttérmunkának egyik oka épp az „*olvasó ember*” regénybeli folyamatos jelenléte lehetett. A regény szereplői a 20-as évek Oroszországának magasan képzett, olvasott intelligenciáját reprezentálták, akik olvasmányaikban természetes módon kapcsolódtak az egyetemes és európai kultúra képviselőihez ugyanúgy, mint a kor meghatározó orosz művészeti, filozófiai és politikai irányzataihoz. Mindezek háttérismerete Pór Judit birtokában volt, amikor az Októberi Forradalom utáni időszak, a NEP-korszak viharai között útjukat kereső regényhősök megjelenítéséhez fogott nyelvet, stílust és szövegbeli *explicációs szintet* választva a magyar olvasó számára. Utólag is megállapítható, Pór Judit korrektül járt el, ugyanakkor nem becsülte sokkal alább saját maga tájékozottságánál a célnyelvi olvasó ismeretbeli felkészültségét sem. Kétségtelenül, a 80-as évek magyar olvasójának klasszikus értelemben vett irodalmi, kulturális tájékozottsága összehasonlíthatatlanul nagyobb volt, mint napjainkban. Ma azonban, a huszonegyedik század információs áradatában erre az olvasottságra mint közös szellemi háttérismeretre, mint közös kulturális emlékezetre már aligha alapozhatna a fordító. E folyamatnak a megsejtése Pór Judit fordításának idején már érezhető volt. Látni fogjuk, hogy a fordító egy-egy csillaggal jelölt lábjegyzetben – az eredeti szövegtől eltérően – szükségét érzi, hogy kommentálja a kortárs magyar olvasónak a szövegbeli irodalmi, nyelvészeti utalásokat. Jól ismerve a kor átlagemberének műveltségi karakterét, ezek ismeretét már akkor sem feltételezte a magyar olvasóról. Hiányuk napjainkra egyre zavaróbb az intellektuális szépirodalom megértésében.

A „homo legens” metajelentései a „Zsivago doktor” szövegében

Tipikusnak tekinthető példákkal szeretnénk bemutatni, hogyan épül be a metaszóveg jelentése a szereplők nyelvben megélt világainak modellszintű leképezésébe. A szövegek előtt kiemeljük a „*homo legens*”-re az „*olvasó ember*”-re közvetetten utaló szerzők nevét mint kulcsszavakat, s a szövegrészekben belül a metajelentést hordozó szövegelemeket. Fordítási szempontból arra keressük a választ,

a fordítás a célnyelvi olvasó számára betölti-e azt a funkciót, amelyet az eredeti mű szerzője szánt a szövegnek. Avagy milyen kiegészítő információkkal töltheti be ezt a szerepet. Lássunk néhány példát a regény orosz szövegéből és a magyar fordítási megoldásból (Az orosz szövegeket internetről, az orosz elektronikus könyvtárból vettük):

1. *Wedekind és L. Tolsztoj*

— У них там такой триумvirат, — думал Николай Николаевич:

Юра, его товарищ и одноклассник гимназист Гордон и дочь хозяев Тоня Громеко. Этот тройственный союз начинался „Смысла любви” и „Крейцеровой сонаты” и помешан на проповеди целомудрия. (Часть II/9.)

„Micsoda remek »triumvirátusuk« van – gondolta Nyikolaj Nyikolajevics –, Jura, Gordon, a pajtása és gimnáziumi osztálytársa és a háziak lánya, Tonya Gromecko. Ez a hármas szövetség teleszívta magát *A szerelem értelmé*-vel* meg a *Kreutzer szonátá*-val, és megszállottan hirdetik az erényesség eszméjét. (Paszternak 1988, 47)

(A magyar fordításban lábjegyzet: * Wedekind műve)

A XIX. század svájci írójának, Wedekindnek a személye nem volt ismert a magyar átlagolvasó előtt a fordítás születésekor, a 80-as években sem, ezért helyesen egészítette ki Pór Judit az eredeti szöveget a csillag alatti lábjegyzettel. Még ha a szövegkontextusból ki is derült, hogy a tiszta erkölcs hirdetéséhez merítettek ettől az írótól erőt a regény fiatal orosz hősei, legalább a szerzőt fel kellett fedni az egykori kor divatját nem ismerő magyar olvasó előtt. A *Kreutzer szonáta*, a szintén XIX. századi, de orosz klasszikus, Lev Tolsztoj elbeszélése ugyanígy lábjegyzeti utalást igényelne ma már, mert a magyar olvasó nemigen tudja kihez kötni a cím alapján a művet. A metaszöveg tartalma pontosan a nem explicált, de ezekből a művekből konnotációként kibontható, a szerzőkre és a korra jellemző filozófiai, etikai értékrend, amellyel Zsivago kortársai, a 20-as évek orosz ifjúsága jó ismeretségben lévén azonosulni tudott.

2. A második példánk Tolsztoj kapcsán ma már fontosnak látszó, nyelvtipológiai metainformációt tartalmaz. Az orosz nevek három komponenséből (családnév, apai név, keresztnév), az utóbbi kettő elegendő a tiszteletet is megadó, visszautaló anaforikus szerephez, a személlyel való azonosításhoz. A magyar olvasó számára, az orosz nyelv ismeretének hiányában nem teljesen egyértelmű, hogy a *Lev Nyikolajevics* ráutaló név azonos *Tolsztojjal*:

Таковыми скачками продвигался разговор. Сознывая наперед никчемность этих попыток, Николай Николаевич стал объяснять, что его сближает с некоторыми писателями из символистов, а потом перешел к Толстому.

— До какой-то границы я с вами. Но *Лев Николаевич* говорит, что чем больше человек отдается красоте, тем больше отдаляется от добра. (Часть II/10.)

Efféle bakugrásokkal dőcögött előre a beszélgetés. Nyikolaj Nyikolajevics, előre tudva az ilyen próbálkozások hiábavalóságát, magyarázgatni kezdte, hogy mi vonzza őt némelyik szimbolista íróhoz, aztán rátért *Tolsztojra*.

– Bizonyos határig egyetértek magával. De *Lev Nyikolajevics* azt mondja, hogy minél jobban behódol az ember a szépségnek, annál távolabbra kerül a jóságtól. (Paszternak 1988, 49)

3. Következő példánkban megfordul a metaszőveg kifejező ereje: az idő múlásával az új korosztályokban nem hogy kopna, hanem erősödik a közös, Bibliához kapcsolódó háttérismeret. Míg a Biblia mint klasszikus európai irodalmi alkotás a fordítás idején, a 80-as években csak kevesek számára volt részleteiben is közzismert annyira, hogy utalásokkal is felidézhető legyen, napjaink fiatal olvasói e téren a metajelentéseket jobban ismerve értelmezik a regény szövegszemantikai síkját:

A Biblia

Наконец, последнее. Не о чем беспокоиться. Смерти нет. Смерть не по нашей части. А вот вы сказали талант, это другое дело, это наше, это открыто нам. А талант — в высшем широчайшем понятии есть дар жизни.

Смерти не будет, говорит *Иоанн Богослов*, и вы послушайте простоту его аргументации. Смерти не будет, потому что прежнее прошло. Это почти как: смерти не будет, потому что это уже видали, это старо и надоело, а теперь требуется новое, а новое есть жизнь вечная. (Часть III/3)

És végezetül: nincs mitől tartani. Halál nincs. A halál nem ránk tartozik. Hanem a tehetséget említette, az már más, az a mienk, az nyitva előttünk. A tehetség a legmagasabb, a legtágabb értelemben véve az élet ajándéka. Halál nem lesz, mondja *János apostol*, s csak hallgassa meg az érvelését! Azért nem lesz halál, mert ami elmúlt, elmúlt. Majdnemhogy így értve: azért nem lesz halál, mert azt már átéltük, az már régi dolog, és torkig laktunk vele, most új kell, az új pedig az örök élet. (Paszternak 1988, 78–79).

4. A szimbolista orosz költők Blok, Belij és eszmei ideológusuk, Szolovjov alakja a század elején a kortársak számára egyértelműen a Szófia-tant, s a rajongó tiszta szerelem magával ragadó eszményképét jelentette. Ebből a metatartalomról ma már a magyar fordítás olvasói számára semmi sem segíti a szöveg értelmezését:

A. Blok

Вдур Юра подумал, что *Блок* – это явление Рождества во всех областях русской жизни, в северном городском быту и в новейшей литературе, под звездным небом современной улицы и вокруг зажженной елки в гостиной нынешнего века. Он подумал, что никакой статьи о Блоке не надо, а просто надо написать русское поклонение волхвов, как у голландцев, с морозом, волками и темным еловым лесом. (Часть III/10)

Jura hirtelen azt gondolta, hogy *Blok* maga a karácsony az orosz élet minden szférájában, az északi városi létben és a legújabb irodalomban, a mai utca csillagos ege alatt és a mostani század fogadósobájának égő karácsonyfája körül. Azt gondolta, hogy nem cikk kell Blokról, hanem csak le kell festeni az orosz háromkirályokat, ahogy a hollandok, a téllel, a farkasokkal, a sötét fenyőerdővel. (Paszternak 1988, 92)

A „homo legens” metaszöveg egy lehetséges interpretálása a humán informatika hipertextstruktúrájával

Paszternak *Zsivago doktor* című regényének magyar fordítását vizsgálva látható, hogy a három befogadói horizont – a szerző korabeli, a fordítás idejére eső és a mai olvasói kompetencia – jelentősen eltér egymástól. Az „*olvasó ember*” metaszőveg kíváncsi konnotációi vagy egyáltalán nem vagy hiányosan jönnek létre a befogadó tudatában. A mai olvasó nem rendelkezik olyan gazdag irodalmi élményvilággal, hogy kompetens legyen a metajelek feloldásában. Ennek okát sokan és sokféle módon vizsgálták már az olvasásszociológia, a szövegértés és a szemiotika köréből, de a megoldás az idegen nyelvű mű célnyelvi tolmácsolásakor a fordítóra vár. Ő tartja kezét az mindenkor olvasó „nyelvi ütőerén”, ő ismeri a nyelvhasználatát, a befogadói kompetenciaszintjét, csak így tud minden lehetséges szövegsíkon ekvivalens fordítást adni. Az összevető fordításstiszta e téren a szövegtannal, a kognitív nyelvészettel, a hermeneutikával gazdagodva gyarapítja a fordítástudomány eredményeit (vö. Klaudy 1994, 1997, Bańcerowski 2000). A szövegtan az a diszciplína, amelyben a nyelvészet és az irodalomtudomány jogosan összeérhet. A fordításstiszta, az alkalmazott nyelvészethez hasonlóan, helyét tekintve interdiszciplináris, módszereire nézve multidiszciplináris tudomány.

A lehetőségeket végiggondolva, jelen esetben a *humán informatikával* megtrá-mogatott könyvtártudománytól a hipertextstruktúra alkalmazásával kaphatunk reális segítséget kérdésünk megoldására. Az elektronikus könyvtárak világszerte elterjedőben vannak. Az internet segítségével egész életművek olvashatók el a világháló könyvtáraiban. Az internet alkalmas arra, hogy a weboldalak bizonyos elemeit aktivizálja, egy-egy címszó mögött újabb ablakokat, magyarázó *linkeket* nyisson, majd egyetlen kattintással bezárja azt és visszatérjen az eredeti oldal ere-deti szövegéhez.

Az ilyen típusú számítógépes szövegfeldolgozás kapcsán számomra egy képtársítás könnyíti a hipertextstruktúra alkalmazását: Olyan ez a szövegfeldolgozás, mint egy gyönyörű, mives *barokk szekreter*, amelyre rafinált mesterek kívülről felírták a szöveget, ez esetben Paszternak *Zsivago doktor* című regényét. A szekreter fiókjaira intarziával kirakták a kulcsszavakat, amelyek értelmezést, magyarázatot, háttér információt igényelnek. Ha akarom, kihúzhatom ezeket a fiókokat, ha nem, tovább olvasom a szöveget a szekreter felületén. Ha érdekel a tartalma, kihúzok egy fiókot, s ott sok-sok ismeretre lelek, de vannak ott ugyanakkor újabb „titkos” rekeszek is, s azokban még rejtettebb benyíló, ahol más és más, mélyebb és egyre sokszínűbb információhalmaz jut a tudomásomra. Akár filmet is nézhetek az egyikben a századforduló-századelő koráról, festményeket a másikban Pétervár ábrázolásáról stb. Egy másik fiókban a kulcsszó mögött történelmi, majd beljebb filozófia, megint másik benyílóban kulturológiai háttérismertetek mélyítik a szövegértelmezésemet. Ha ezeket mind kinyitom, megnézem, birtokába jutok azoknak a tudáselemeknek, amelyek megvilágítják a jelzett szövegrész jelentéseit. Ezek a fiókok a *linkek*, amiket úgy nézhetek meg, ha a számítógép képernyőjén futó szövegben a kulcsszóra (példánkban a félkövérrel kiemelt helyekre) rákattintok. De kell hozzá természetesen ezt megelőzően egy hozzáértő, széles olvasottságú stíliszta, aki összeállítja, megmondja, hogy melyek ezek az információk, s egy programozó informatikus szakember, aki ezt a sokrétű ismeretet a szöveg mögé „varázsolja”: megírja hozzá az informatika nyelvén a programot.

Ez lenne az egyik lehetséges megoldás a metaszövegek funkcionális kommentálására. Az általunk megjelölt, a lineáris, folyamatos szövegben kiemelt szavakra kattintva a szövegösszefüggéshez szükséges kommentárokat a fordító „hátsó ablakokban” adná meg. A célnyelvi olvasó ezeket akkor nyitná ki, ha szükségét érzi, mert hiányzik valamilyen szövegértéshez nélkülözhetetlen információ a számára. Ez különösen az értő, *kreatív olvasáshoz* nélkülözhetetlen olvasási technikát pótolná, hiszen lerövidítené azt az utat, amelyet a korábbi korok aprólékos, az olvasói felkészülést évtizedekig gyakorló korosztályai maguk is megtettek (pl. a szükséges kézikönyvek, lexikonok beszerzése, címszavak kikeresése, szerzők művei után böngészés, filozófiai irányzatok áttanulmányozása, azok rendszerezése a korszakok irodalmára gyakorolt hatásuk szerint stb.).

Ám ezt az elektronikus könyvtárból kiinduló, oktatási céllal jól alkalmazható technikát nem szabad úgy elképzelni, mintha csupán egy lexikont vennénk le a polcról, s az nyomban kinyílna egy író nevénel. Itt valóban a fordító interpretatív közreműködése szükséges, hogy az eredeti mű szerzőjének szándéka szerint irányítsa az információkat, feltárja az összefüggéseket, mozgásba hozza, és papírra vesse az eredeti műben kifejező erővel bíró intertextualitás szemantikai működéséhez szükséges magyarázó kommentárokat a mindenkor befogadó számára. Eközben az informatika jóvoltából nem kell az eredeti mű terjedelmét növelni, lábjegyzetekkel bővíteni ott, ahol a forrásnyelvi szövegben ez nem szerepelt, s

nem kell a könyv végére lapoznia az olvasónak, hogy az esetleges szerkesztői jegyzeteket megtalálja.

A mai olvasóközönség már nem akadálynak, hanem megkönnyítő, ismerős eljárásnak látja az ilyen módon elérhető háttér-információt, amely mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvből fordított szövegek feldolgozását reális lehetőségként támogatná. Ilyen fordítás megszületése ma még igencsak várat magára, de bizonyosak lehetünk abban, hogy akár oktatási, akár közismereti céllal rövidesen hallani fogunk hasonló könyvek megjelenéséről.

Papp Ferenc, a magyarországi nyelvészet jeles képviselője akadémiai székfoglalójában szemléletesen utalt a 80-as években az alkalmazott nyelvészet és a nyelvtudomány kapcsolatára (Papp 1989, 5). A mi esetünkben a humán informatikával segített fordítás- és szövegértés viszonya sem más a fordításelmülethez, mint a Papp Ferenc által példaként említett kertészkedése a természettudományokhoz.

Az intertextualitás, amelynek egyik megjelenési formája a „*homo legens*” metaszóveg a szépirodalmi alkotásban, a kutatók jelentős részének érdeklődését az előszövegek forrásai, az idézetek szemantikai funkciói szerint váltották ki. Kevésen foglalkoztak magának az olvasásnak mint befogadói folyamatnak a jelentésségével, jellemzőivel (vö. Lotman 1966, 1973, 1983). A fordítástudomány oldaláról sem kapott megvilágítás az interpretatív folyamatnak ez a ma már megkerülhetetlen kérdése. Minthogy a mindenkori olvasót nem lehet „leváltani”, okosabbra, jobbra cserélni, ezzel a kihívással számolni kell: mit tegyen a fordító a *Zsivago doktor*-hoz hasonló regények „*homo legens*” metaszóvegeivel? Az általunk ajánlott fordítást segítő lehetőség – az elektronikus könyvtárak háttér-információkat célirányosan tartalmazó „*ablakainak*” létrehozásával – a kérdésfelvetésre a befogadói magatartást reálisan szem előtt tartó válaszok egyik alternatíváját kínálja.

Irodalom

- Ахманова, О. – Губбенет, И: Вертикальный контекст как филологическая проблема. In: *Вопросы языкознания* 1977/3.
- Bahtyin M. M.: *A beszéd és a valóság*. Budapest, 1986, Gondolat.
- Bańczerowski Janusz: *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest, 2000, ELTE.
- Eco Umberto: *Nyitott mű*. Budapest, 1998, Európa.
- Георгиев, Н. *Цитиращият човек в художествената литература*. София, 1992.
- L. Jenny: Strategia formy. „*Pamiętnik Literacki*”, 1988/1. 276. p.
- Klaudy Kinga: *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest, 1994, Scholastica.
- Klaudy Kinga: *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletbe*. Budapest, 1997, Scholastica.

- Лотман, Ю. Художественная структура «Евгения Онегина». In *Ученые записки ТГУ. Труды по русской и славянской филологии. IX/ Литературоведение*. Вып. 184 (1966), Тарту.
- Lotman J. M.: *Szöveg, modell, típus*. Budapest, 1973, Gondolat.
- Лотман, Ю: *Роман Пушкина «Евгений Онегин»*. Комментарий. Л., 1983.
- Мыркин, В. Типы контекстов. Коммуникативный контекст. In *Филологические науки* 1978/1.
- Irodalmi fogalmak kisszótára* (szerk. Szabó B. István) A törzsanyag szócikkeinek szerzői: Bárdos – Szabó – Vasy. Budapest, 2002, Korona Kiadó.
- Пасзтернак, Борис: *Zsivago doktor* (ford.: Pór Judit). Budapest, 1988, Árkádia Könyvkiadó.
- Papp Ferenc: *Alkalmazott nyelvtudomány*. Akadémiai székfoglaló. Budapest, 1989, Akadémiai Kiadó.

OROSZ CÍMEK MAGYAR FORDÍTÁSBAN

1. Közismert, hogy a fordítás ősidők óta létezik, s mindig is fontos helyet foglalt el az ember életében. Bár a fordításról szóló irodalom maga is legalább kétezer éves, a fordítói munka és a fordító az íráshoz és az íróhoz képest érthetően mindig a háttérben maradt problémáival. Mára még inkább megnőtt a fordítás szerepe, még nagyobb lett a jelentősége, hiszen az egyes országok között diplomáciai, kereskedelmi, politikai és más jellegű kapcsolatokat kialakítani, ápolni és továbbfejleszteni nélküle egyenesen lehetetlen volna. Ennek következményeként a társadalom részéről megnőtt az igény a fordítás majd minden fajtája iránt, s az emiatt tömegessé váló fordítások számtalan fordítói problémát is a felszínre hoztak. E problémák nem csupán a fordítók számára jelentenek kihívást, de izgalmasak a fordításkutatók számára is. Sok esetben már a forrásnyelvi írásmű címének lefordítása is nehézséget okoz.

A továbbiakban éppen azt vizsgáljuk, mennyire egyszerű vagy bonyolult egy orosz irodalmi mű címét lefordítani, hányféle magyar fordítása létezik az egyes műveknek, s ezek között van-e hasonlóság, illetve különbség.

Több fordításkutató, így Radó György is (Radó 1982) úgy véli, hogy egy rossz fordítás nem jelenthet az olvasó számára esztétikai élményt, a jó fordítás pedig nem más, mint a mű második megszületése. Emiatt mindenképpen jó fordításra kell törekednünk, még az irodalmi művek címének fordításakor is.

2. De mi is a cím? A Világirodalmi lexikon szerint „egy vagy több szellemi műnek, illetve a szellemi mű alkotórészeinek rendszerint rövid, más alkotásoktól megkülönböztető felirata, megjelölése. A szellemi alkotás egyedi címének (cím, főcím) használatát a XIX–XX. században sok államban rendszerint már szabványrendeletek írják elő.” (Király, 242) A művek eleinte cím nélküliek voltak vagy cím értékű meghatározásokat közöltek. A klasszikus szerzők csak az i. sz. II. században kezdtek címeket adni.

A középkor sem kedvelte a címeket. A címadás reklám- és azonosítási okokból a könyvnyomtatás megindulásával, illetve fokozatos fejlődésével válik általános szokássá.

A barokk korban, például, igen cikornyás, terjedelmes, a beillesztett ajánlással és alcímmel együtt néha 20–25 soros is lehetett egy cím, s ez már valójában egy tartalmi kivonatnak (annotációnak) felelt meg.

A címek a XVII. századtól kezdtek rövidülni, s csupán a XVIII. századtól kell egy címnek tömörnek, rövidnek, azaz frappánsnak lennie.

A romantika korában kezdődött a ma is élő tendencia: az irodalmi alkotások címe felidézi a mű hangulatát, témáját és lényegét, felkelti az olvasó érdeklődését, kedvet ébreszt a mű elolvasásához.

A mai irodalmi címeket szerkezetük és stílusuk szerint két nagy csoportba sorolhatjuk. Léteznek szó- vagy szókapcsolatszerű (megnevező), illetve mondatyszerű címek. Az első csoportba tartozó címek legtöbbször a főhős nevéből áll, bővítésménnyel vagy anélkül. E címek – ha nem tartalmazznak nevet, – a mű főszereplőjére, esetleg több alakjára utalnak, vagy a mű tárgyának objektív megnevezését, ám az is lehet, hogy szimbólumot, esetleg „és” kötőszóval összekapcsolt ellentétes értelmű főnevekből álló szókapcsolatot tartalmazznak. A mondatyszerű címek olykor idézet jellegűek, közmondást tartalmazznak vagy kötőszóval kezdődő félmondatok.

3. Vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogyan fordítják a címeket a hivatásos fordítók oroszról magyarra. Eleget tesznek-e a címekkel szemben támasztott követelményeknek a célnyelvi mű elkészítésekor vagy sem? Megfigyelhető-e bizonyos általánosnak mondható tendencia az egyes fordítók munkájában?

Ehhez a vizsgálathoz olyan orosz klasszikusok műveit vettük alapul, akik a főiskolai hallgatók számára sem ismeretlenek, akikkel tanulmányaik során közelebbről is megismerkedhettek.

Előjáróban csupán két érdekesség: az egyik, hogy a vizsgált orosz címek zöme megnevező jellegű volt. A másik: a vizsgálat során egy-egy mű több fordító tollából, más-más korból származó fordításait vetettük össze az eredetivel, s így vontuk le következtetéseinket.

Felmerülhet a kérdés: vajon miért fordítottak le magyarra egy-egy művet többször is?

Geher István szerint (Geher 1981, 69) „A fordítások rosszul tűrik az időt, kevés kivételtől eltekintve nem lesz belőlük halhatatlan műremek. Mire az író műve klasszikussá érik, halála után ötven évvel, a fordítóé többnyire megsemmisül, ki kell vonni a forgalomból, mint az elavult iparcikket, s ha az eredeti megéri, új fordítással kell pótolni.”

Mindez elsősorban azzal magyarázható, hogy a nyelv állandóan változik, az első fordítás nyelvezete – akár az eredeti mű maga – idejét múlttá válik, elavul. Az eredeti azonban örök, nem lehet megváltoztatni. Közhelynek számít, hogy minden generáció részben a saját igényeinek megfelelően fordítja újra a világirodalmi alkotásokat. Olykor speciális színpadi szempontok igénylik az újrafordítást.

Ferenczi László szerint (Ferenczi 1981, 13) „a fordítások közt akad olyan is, amelyet már megjelenésének napján elfeledtek, akár azért, mert már az eredeti is érdektelen volt, akár azért, mert az átültetés bizonyult színvonaltalannak. Az elfelejtettek más részére viszont a kritika nem hívta fel kellően a figyelmet. Előfordul, hogy egy-egy lefordított mű olykor csak évtizedek múltán kelt visszhangot, ha egyáltalán kelt.”

„A »nagy« műveket sok nyelvre lefordítják, sőt időről időre egyazon nyelven is újra megszólaltatják, ebben vagy abban a felfogásban, ilyen vagy olyan fordítói elvek alapján, az adott kor követelményeihez, nyelvi ízléséhez, stílusához stb. igazodva” – írja Ruzsiczky Éva (Ruzsiczky 1981, 415).

A fordítás megpróbálja az olvasók fordítás és fordító iránti változó igényét kielégíteni, a lexikai, morfológiai és szintaktikai szempontból archaikussá vált szöveget érthetőbbé tenni a mindenkori olvasó számára, akinek ezáltal valamelyest a háttérismereteit is felfedi.

Bart István véleménye szerint (Bart 1981, 265) azonban „érzéki csalódás azt hinni, hogy ma jobban fordítunk, mint mondjuk kétszáz évvel ezelőtt. Valójában nem sok értelme van a fordítás elvi „fejlődéséről” beszélni, hiszen a fordítók előtt álló megoldandó egyenlet mit sem változott. Annál inkább megváltozott azonban a fordításról való gondolkodás, ezzel azonban korántsem járt együtt a fordítások »minőségi« változása.”

3.1. Elsőként *A. Sz. Puskin «Евгений Онегин»* (1823–1830) című verses regényének fordításait vizsgáltuk meg. E mű címe megnevező, a főhős utónevéből és családi nevéből álló személynév az orosz nyelv szabályainak megfelelő szórenddel.

A mű címét 1866-ban Bérczy Károly, akárcsak később, 1945-ben Mészöly Gedeon *Anyegin Eugén*-nak fordította, s a magyar nyelvhelyesség szabályait figyelembe véve felcserélte az eredeti utónév-családi név sorrendet.

Bérczy Károly németből fordította magyarra Puskin híres művét – ez a múlt században az orosz irodalom jelentős részére jellemző volt. (A német fordítás Friedrich Bodenstedt [1866] munkája, mely *Eugen Onagin* címmel jelent meg.) Bérczy a címet a német fordításból vette át transliteráció segítségével.

Mészöly Gedeon már az orosz eredeti művet fordította magyarra, s emiatt kevésbé érthető, hogy miért csupán a családi nevet írta át transzkripcióval, s miért szerepel nála is a német hangzású Eugén.

Vozári Dezső 1941-ben készített fordításában a transzkripció és a transliteráció együttes alkalmazását figyelhetjük meg, igaz az utóbbit a fordító csak a vezetéknev első hangjában alkalmazta: *Jevgenyij Onyegin*.

Áprily Lajos (1953) transzkripciót alkalmazva, s Vozárhoz hasonlóan az eredeti szórendet megváltoztatva a *Jevgenyij Anyegin* címet adta a műnek.

Vas István 1955-ben megjelent fordításában a transzkripció alkalmazásával egyidejűleg a két szóból álló orosz címet az utónév elhagyásával egyszavasra zsugorította: *Anyegin*.

Puskin e csodálatos műve az olvasók népes tábora számára ezen a címen vált ismertté.

Egyébként abban, hogy a fordítók minden esetben a transzkripciót illetve a transliterációt alkalmazták semmi meglepő sincs, hiszen mindkettő, – akárcsak a fordítás – a forrásnyelvi szó célnyelvre váltásának eszköze a célnyelvi grafémák felhasználásával. Mivel a tulajdonneveket az esetek többségében nem fordítják,

szinte mindig transzkripciót vagy transliterációt alkalmaz a fordító (Гадани, Мойсеенко 2002).

3.2. Puskin «Я вас любил» (1829) című versének nyolc fordítása jelent meg. A vers mondatszerű címe a mű első sorával azonos. Az eredeti orosz cím egy predikatív szerkezet, melynek alaptagja a «любить» ige múlt idejű alakja, bővítményei a «вас» mint tárgy, és a «я» személyes névmás.

Franyó Zoltán (1949) és Radó György (1957) az eredeti szórendet megváltoztatva a *Szerettem Önt* címet adja a költeménynek, ám ez azzal magyarázható, hogy a hangsúlyos rész a magyarban – eltérően az oroszától – mindig a mondat elején helyezkedik el. S mivel az eredetiben a hangsúly azon van, hogy „szerettem”, s nem azon, hogy „Önt” csak ez a sorrend lehet helyes. Mivel a magyar ige személyragja kifejezi a cselekvést végző személyt, nem feltétlenül szükséges a személyes névmás használata. Emiatt első ránézésre a cím egy hiányosnak tűnő, alany nélküli mondat, de valójában mégsem az.

Mivel Puskin idejében még a házastársak sem tegezték egymást, érthető a tárgy esetben álló «вас» személyes névmás használata. S bár az eredetiben e névmás kis kezdőbetűvel szerepel, a fordító – a feltehetően egy hölgy (bár ez a címből nem derül ki) iránt érzett nagyobb tisztelet hangsúlyozása érdekében – nagy betűvel írja. Az illető hölgy – mint ez a versből később kiderül – nem a költő házastársa, ezért a magázó forma szinte kötelező is.

Gáspár Endre (1954) az eredetihez formailag is jobban ragaszkodva, kis kezdőbetűvel írva a személyes névmást ugyancsak a *Szerettem önt* címet adta a műnek.

Győri-Juhász Jenő (1934) és Weöres Sándor (1958) az eredeti magázó forma helyett a tegezőt választva fordítja le a címet: *Szerettelek*. Ebben az egyetlen szóban is benne van tulajdonképpen minden, hiszen a múlt idejű magyar ige ragja kifejezi azt is, hogy az alany egyes szám első személyű, de utal a tárgy személyére is. Ennek ellenére, – ismerve a Puskin korabeli erkölcs írott és íratlan szabályait – ez a forma így kissé bizalmasnak tűnhet.

Zilahy Imre (1866) fordításával kapcsolatban ugyanez mondható el. Ő ugyanis az előző bizalmasnak tűnő címet felkiáltójellel a végén még nyomatékosabbá kívánta tenni, s emiatt így fordította: *Szerettelek!*

Szabó Károly 1905-ben napvilágot látott fordításának az *Üzenet* címet adta, ami teljesen eltér az érzelmekről árulkodó eredetitől. Mivel az orosz «любить» ige szeretetet és szerelmet is kifejezhet, mindenképpen fontos szerephez jutnak az eredeti orosz címbe az érzelmei, míg a magyar fordítás – talán a mű levél jellege miatt választott – címe semmi ilyesmiről nem árulkodik. Vajon elég sokatmondó-e így a cím?

Kissé beszédesebb az előzőnél a Szép Ernő (1949) által választott *Egy asszonyhoz* cím. A fordító a határozatlan névelő alkalmazásával kételyek közt hagyja az olvasót, hiszen csak azt árulja el neki, hogy akinek a vers szól egy hölgy, pontosabban egy férjes asszony, ám pontos kilétét homály fedi. Igaz, az eredeti cím-

ből még azt sem tudhatjuk meg, hogy nőnek vagy férfinak szól a vers, inkább csak sejtjük az igazságot.

3.3. A továbbiakban Ny. V. Gogol néhány művének címét vizsgáljuk. Az 1842-ben keletkezett «Шинель» című művet először Arany János fordította magyarra 1861-ben *A köpönyeg* címen. Az orosz eredetiben Gogol nőnemű egyes számú – a felsőruházat egy konkrét darabját jelölő – főnevet használ. Őhöz hasonlóan Arany Jánoson kívül még Makai Imre is ezt teszi fordításában (1971), de a magyar nyelv grammatikai szabályainak megfelelően ő is automatikusan kiteszi a főnév elé az „a” névelőt. Ebben Dévényi Miklós (időrendben ő volt a második) is követte példájukat, ám a „köpönyeg” főnév helyett fordításában a talán kevésbé szerencsés és kevésbé konkrét „kabát” szerepel: *A kabát* (1947).

Az Értelmező kéziszótár meghatározásaiból is kitűnik, hogy a „kabát” és a „köpönyeg” nem ugyanaz. A kabát szó jelentése: „A ruha fölött viselt, ujjas, elől gombolható (bélelt) ruhadarab.” (Juhász 1975, 633. p.) A köpönyeg szó jelentése: „Vastag, hosszú köpeny.” (Juhász 1975, 775. p.)

Gogol a mű szempontjából kulcsfontosságú szót választott címnek, s ezt szerencsére a fordítók mindhárom fordításban ugyancsak szem előtt tartották.

Hasonló megfigyeléseket tettünk az 1836-ban napvilágot látott vígjáték a «Ревизор» esetében is. 1875-ben Szenkirályi Albert, 1956-ban pedig Hevesi Sándor, Mészöly Dezső és Pál fordította a mű címét határozott névelő beiktatásával *A revizor*-nak. Akárcsak Gogolnál, a cím a magyar fordítóknál is a mű főhősét, a revizor szerepét betöltő embert jelölő főnév, így a címből a magyar olvasó is rögtön kitalálhatja miről, illetve kiről szól a mű.

Gogol 1842-ben írta «Мертвые души» című művét. Az eredeti mű címe egy jelzős szó szerkezet (egyeztetett jelzőből és főnévből áll), amely ugyancsak sokat elárul a mű tartalmáról. Magyar fordításban először öt évvel később, 1847-ben jelent meg György Aladár fordítónak köszönhetően. Ő egy múlt idejű igekötős igéből és egy többes számú főnévből álló melléknévi igeneves szerkezettel fordította a címet *Meghalt lelkek*-nek. 1905-ben két másik fordító – Szabó Endre és Devecseriné Guthi Erzsébet – igekötő nélküli múlt idejű igéből és többes számú főnévből álló befejezett melléknévi igeneves szerkezet segítségével a „halott” szinonimáját alkalmazva alkotta meg a célnyelvi mű általunk is jól ismert címét: *Holt lelkek*.

3.4. A továbbiakban egy ugyancsak világhírű orosz klasszikus, I. S. Turgyev (1819–1883) két művét vizsgáljuk.

Az író «Свидание» (1850) művét többen is lefordították magyarra. E fordításokban a címek szerkezetüket tekintve nem különböznek egymástól: valamennyi egyetlen főnévből áll, amely előtt – a magyar nyelvhelyességi szabályoknak megfelelően határozott vagy határozatlan névelő található. Ha azonban a címben szereplő főneveket összevetjük, azt tapasztaljuk, hogy azok nagyon hűen tükrözik az adott kor irodalmi ízlését.

1859-ben Balázs Ferenc, például, *Egy légyott*-nak fordította, ami abban az időben minden valószínűség szerint igen széles körben ismert és elterjedt megnevezése volt egy férfi és egy nő (előre megbeszélte szerelmi) találkozájának.

Az 1863-ban, illetve az 1885-ben megjelent fordítások szerzői – B.K. és Csöpey László – a magyar „találkozás” szót választották határozatlan névelővel: *Egy találkozás*. Igaz, ez a szó nem feltétlenül jelöl intim nő-férfi randevút, s inkább egy egyszerű találkozás, az orosz «встреча», s nem a «свидание» megfelelője, ezért kissé pontatlan is.

Jóval pontosabb a már a XX. század nyelvhasználatát tükröző 1950-es Áprily Lajos-fordításban határozott névelővel szereplő „találka” szó, hiszen akárcsak az első elárulja az olvasónak, hogy egy férfi és egy nő találkozásáról lesz szó, míg az előző két fordítás címéből ez nem derül ki egyértelműen (*A találka*).

Turgenyev «Ася» című művét (1858) elsőként Reviczky Szevér fordította magyarra, igaz nem orosz eredetiből, hanem annak francia fordításából (Anouchka). Emiatt a magyar cím – „Anuska” – a francia nyelv és a francia kiejtés hatására keletkezett, még a magyar helyesírás szabályait (ti., hogy az Annuska név két n-nel írható) is figyelmen kívül hagyva, vagy éppen ezzel hangsúlyozva a név idegenszerűségét.

A későbbiekben megjelenő három fordítás (Újkéri Sárvári Elek 1875, Trócsányi Zoltán 1917, Áprily Lajos 1958) címében a tulajdonnevet mint egy sajátos reáliát mindhárom fordító változatlanul hagyva transliterálta: „Aszja”.

3.5. F.M. Dosztojevszkij «Преступление и наказание» (1866) című művének címét valamennyi fordító (Szabó Endre 1888, Benami Sándor 1942, Görög Imre és Beke Margit 1958) azonos módon – „és” kötőszóval összekötve és ok-okozati kapcsolatba állítva a két főnevet – *Bűn és bűnhődés*-nek fordította. Hogy mennyire pontosak ezek a fordítások? Közismert, hogy a „bűn” szó orosz megfelelője inkább a «грех», de az orosz «наказание» magyar ekvivalense is inkább a „büntetés” és nem a „bűnhődés” (Hacsak nem azzal magyarázzuk ezt a megoldást, hogy Isten megbüntette a főhőst, s ő megbűnhődött tetteért.)

Dosztojevszkij «Братья Карамазовы» című regényének (1880) címe egy többes számú alany esetben álló főnévből és egy vele egyeztetett családnevből tevődik össze. A magyar fordításokban is névszói szókapcsolat áll, igaz a magyar nyelv szabályainak megfelelő fordított szórenddel, ám azonos jelentéstartalommal: Timkó Istvánnál (1888) és Szabó Endrénél (1921) az eredeti mintájára névelő nélkül: *Karamazov testvérek*, Makai Imrénél (1971) viszont a magyar nyelv grammatikai szabályainak megfelelően, névelővel: *A Karamazov testvérek*.

A családi nevet mindhárom fordító transliterálta, ám eközben a magyar fordítások mindegyikéből információ veszett el, hiszen míg az orosz címből kiderül, hogy fiútestvérekről lesz szó, a fordításokban semmi sem utal erre.

3.6. L.Ny. Tolsztoj «Боиня и миф» (1863–69) című regényének magyar fordításaiban (Ráth Mór 1885. Bonkáló Sándor 1930, Makai Imre 1954) az eredetihez

hasonlóan a cím két ellentétes értelmű, „és” kötőszóval összekapcsolt fogalomból áll: *Háború és béke*. A névelő elhagyása itt általánosabbá tette azt a jelentéstartalmat, amit e két fogalom hordoz.

Ennél elgondolkodtatóbb Tolsztoj másik ismert regényének, az *«Anna Karenina»*-nak (1870–77) magyar címválasztása. 1887-ben R.Trux Hugóné a *Karenin Anna* címet adta a műnek. Tehette ezt abból a megfontolásból, hogy, egyrészt az orosz nevek szórendje fordítottja a magyarokénak, másrészt, hogy az oroszban a Karenin családnév utáni „-a” a birtokos eset ragja.

Havas András 1930-ban a szórendet ugyancsak megfordítva, de az „-a” szerepéről valamiért megelégedve a *Karenina Anna* címet adta a műnek.

Ambrózovics Dezső (1919) és Németh László (1951) – a fordításaik között eltelt idő ellenére – a szórenden sem változtatva transliterációt alkalmazott: *Anna Karenina*.

Hogy az utóbbi két fordító miért hagyta változatlanul az eredeti szórendet? Talán így akarták érzékeltetni, hogy a hősnő nem magyar hölgy? Netán azért került Anna az első helyre, hogy így is hangsúlyozzák: a műben övé a fő szerep, s nem a férjéé? E kérdésekre a pontos választ csak a fordítók tudnák megadni.

3.7. Vizsgálatunk során a legnagyobb eltéréseket a címek fordításában *A.P. Csehov* elbeszéléseinek elemzésekor fedeztük fel. A *«Смерть чиновника»* (1883) című elbeszélés öt magyar fordításának címét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy közülük négy különböző. Az első fordítás 1898-ban jelent meg ismeretlen fordító tollából. A mű magyar címe *Tragikomikum* – eltérően az orosz eredetiben szereplő birtokos szerkezettől – egyetlen összetett szóból áll, amely utal a tüsszentés után kialakult és egészen a hivatalnok haláláig tartó komikus, ám egyben tragikus helyzetre.

Az 1903-ban Zsatkovics Kálmán, majd 1925-ben Peterdi István által készített fordítások címe az eredetivel azonos módon (jelöletlen) birtokos szerkezetet tartalmaz, ám a magyar grammatika szabályainak megfelelően szórendváltozás és az „a” névelő betoldása is megfigyelhető: *A hivatalnok halála*.

Tíz évvel később, 1935-ben Berényi László a hivatalnok további sorsát jelentősen befolyásoló „tüsszentés”-t illeszti a címbe, s e főnév elé egy – a szókapcsolatot ily módon szokatlanná változtató – egyeztetett jelzőt helyez, ám valami oknál fogva névelőt nem használ: *Tragikus tüsszentés*.

1950-ben Szöllőssy Klára is lefordította ezt az elbeszélést. Érdekes módon – az erre az időre a magyar olvasók széles tábora számára ismertté váló – „csinovnyik” szót reáliának tekintve, fordítás nélkül, transzkripció segítségével ugyancsak birtokos szerkezettel adja át: *A csinovnyik halála*. Ugyanígy jár el 1973-ban Görög Imre is.

Joggal kérdezhetjük: Vajon ma, a XXI. század hajnalán nem vált-e ki a magyar olvasóban e szó negatív érzelmeket? Nincs-e a „csinovnyik” szónak pejoratív színezete?

Csehovnak 1883-ban vajon szándékában állt-e ily módon megbélyegezni hőset? E kérdéseken elmélkedve talán már nem is vagyunk annyira biztosak abban, hogy ez utóbbi fordítások a leginkább megfelelő ekvivalensei az eredetinek?

Csehov nehezen lefordítható «Попрыгунья» című művének címét sok fordító sokféleképpen próbálta meg lefordítani magyarra. Több fordító nevét még ma is az ismeret-lenség homálya fedi. A megjelent tíz fordítás a következő címeket kapta: *Ingó nádszál* (1900), *Hajlók, mint a nádszál* (1903), *A szöcske* (1907), *A csécsap asszony* (1911), *Az orvos felesége* (1911), *A lidérc* (1926), *Művészszerelem* (1943), Aki lekéste a boldogságot (1943), *A kikapós feleség*, *A léha asszony* (Szöllőssy Klára 1947).

Az eredeti cím csupán annyit árul el az olvasónak, hogy egy nyughatatlan lényről lesz szó (Csehov sokáig keresgélt, mire ráakadt erre a címre, amely egy nőnemű főnév.)

Az első két fordításban már szó sincs semmiféle lényről: először (1) jelzős szó szerkezettel, majd (2) hasonlító szerkezettel a szél minden rezdülésére reagáló, elhajló növényről, a nádról esik szó. A következő (3) egy névelős szerkezet, de az ebben szereplő „szöcske” sem, ahogy az előzőekben megjelenő „nádszál” sem utal arra, hogy az elbeszélésben éppen egy nőről lesz szó, a cím alapján az olvasó ezt még csak nem is sejtheti.

A névelős főnévből álló *A lidérc* (6) és az összetett szóval kifejezett *Művészszerelem* (7) ha nem is nevezi meg konkrétan, de sejtetni engedi az elbeszélés témáját, szinte biztosra vehetjük, hogy valamiféle szerelmi történet kerekedik ki a továbbiakban. Igaz, erre az első cím kevésbé utal.

Sokkal többet árul el *A csécsap asszony* (4) és *A kikapós feleség* (9) cím, hiszen nem csupán azt tudhatjuk meg, hogy nőről lesz szó, de azt is, hogy egy könnyűvérű, nem éppen hűséges nő (feleség) az illető.

Az orvos felesége (5) cím még azt is elárulja, hogy az illető hölgy egy orvos felesége, de közelebbit csupán a címből nem tudhatunk meg róla.

A léha asszony (10) azt sugallja, hogy ennek az asszonynak a jelleme nem éppen kifogástalan.

Az *Aki lekéste a boldogságot* (8) cím többet is, kevesebbet is árul az eredetinel.

Kevesebbet, hiszen nem tudjuk meg kiről van szó, csak annyi biztos, hogy egy emberi lény az illető. Többet, mivel azt viszont megtudhatjuk belőle, hogy az elbeszélés hősei közül valaki annak idején elszalasztotta a boldogságot és csak később találta rá.

A fordítások közül több elfogadható az eredeti ekvivalenseként, bár Rév Mária szerint (Rév 1997) ezek talán kissé a kelleténél is jobban kihangsúlyozzák a főhősnő könnyelműségét. Szerencsésebb lett volna a Csehov által kitalált címet egyszerűen csak *Ugra-bugrá*-nak fordítani, ami – felnőtt nőről lévén szó – a magyarban legalább annyira nem dicséret, mint az oroszban.

4. Fenti megfigyeléseinket 13 mű 43 fordító által készített 60 fordításának vizsgálata alapján tettük.

A vizsgált orosz címek döntő többsége megnevező volt, közülük 5 tartalmazott csak személynevet, kettőben még bővítménye is volt a személynévnek, 3 címben tárgy vagy fogalom szerepelt, (közülük egynek volt bővítménye) és kettőben «и» kötőszóval összekapcsolt két fogalom állt.

A magyar fordítások közül 17 csupán személynevet (családi és/vagy utónévet) tartalmazott, 5 bővítménnyel ellátott személynévből, 12 tárgyból vagy fogalomból, 11 bővítményt is tartalmazott a tárgy vagy fogalom mellett, 6 pedig az „és” kötőszóval összekapcsolt két fogalomból állt.

A mondszerű címek száma az orosz eredeti megnevezések között mindössze 1, a fordítások között ennél valamivel több: 9.

Mivel hasonló vizsgálatok kiterjesztése egy nagyobb korpuszra még sokkal pontosabb képet adhatna a címek fordítására jellemző tendenciáról, a kutatást ebben az irányban kívánjuk folytatni.

Irodalom

- Bakos, F., Szávai, J. (főszerk.): *Magyar Larousse 1*. Budapest, 1991, Akadémiai Kiadó.
- Bart, I.: *A mérce*. In Bart, I. – Rákos, S. (szerk.): *A műfordítás ma*. Budapest, 1981, Gondolat, 237–273. p.
- D. Zöldhelyi, Zs. (szerk.): *Orosz írók magyar szemmel*. Budapest, 1985, Tankönykiadó.
- Ferenczi, L.: *Adalékok a felszabadulás utáni magyar műfordítás történetéhez*. In Bart, I. – Rákos, S. (szerk.): *A műfordítás ma*. Budapest, 1981, Gondolat, 11–51. p.
- Флорин, С.: *Читатель и перевод*. In Топер, П.М., Мкртчян, Л.М. (ред.): *Художественный перевод*. Ереван, 1982, Издательство Ереванского университета, 202–208. p.
- Гадани, К. – Мойсенко, В.: *Об особенностях транскрипции имен собственных в русском и хорватском языках*. In Bibok, K. – Ferincz, I. – Kocsis, M. (szerk.): *Cirill és Metód példáját követve*. Tanulmányok H. Tóth Imre 70. születésnapjára. 2002.
- Geher, I.: *A műfordító természetrajza: helyzetelemzés*. In Bart, I. – Rákos, S. (szerk.): *A műfordítás ma*. Budapest, 1981, Gondolat, 61–102. p.
- Jankovics, M.: *Orosz-magyar fordítási problémák*. PhD tézisek. Pécs, 1998, JPTE BTK.
- Juhász, J. (főszerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest, 1975, Akadémiai Kiadó.
- Király, I. (főszerk.): *Világirodalmi lexikon*. Budapest, 1986, Akadémiai Kiadó.
- Radó, Gy.: *Очерк систематического переводоведения*. In Топер, П.М. – Мкртчян, Л.М. (ред.): *Художественный перевод*. Ереван, 1982, Издательство Ереванского университета

- Rév, M.: *Проблемы перевода говорящих имен и заглавий литературных произведений*.
In Авирович, Л. – Дзеккини, Л. (ред.): *Slavica Tergestina Славянские языки и перевод*. Padova, 1997, Coopertiva Libreria Editrice Universita di Padova, 139–143. p.
- Ruzsiczky, É.: *A Biblia újra fordítása*. In Bart, I. – Rákos, S. (szerk.): *A műfordítás ma*. Budapest, 1981, Gondolat, 415. p.

Simigné Fenyő Sarolta

Miskolci Egyetem

METAINFORMÁCIÓS IGÉK SZEREPE A FORDÍTÁSBAN

Bevezetés

Jelen cikk azt vizsgálja, hogyan értékelhető a fordítás, ha abból a metainformációs igék kimaradnak, illetve milyen előnyökkel jár, ha a célnyelvi szöveg metainformációs igékkel gazdagodik.

A témaválasztás háttere

2000-ben jelent meg Bańcerowski Janusz *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései* című tanulmánykötete, amelynek egyes fejezetei a nyelvi kommunikáció modellálásának lehetőségeit tárják fel. A kötet megjelenését követően, 2001 februárjában a Debreceni Egyetem Szlavisztikai Intézetében dr. Lévai Béla egyetemi docens vezetésével megalakult egy kutatócsoport, amely célul tűzte ki a különböző nyelvek metainformációs elemeinek és szerkezeteinek vizsgálatát. A munkaprogram meghirdetése után az eredetileg néhány fős csoporthoz más egyetemek és főiskolák tanárai is csatlakoztak. A 2001 szeptemberében megtartott első munkaértekezlet és konferencia (METAINFO-1) célja a kutatási témák összehangolása volt. A konferencián 21 előadás hangzott el, ami a téma iránti érdeklődést bizonyítja. A soron következő, 2002 őszén megtartott (METAINFO-2) konferencia fő feladata a fogalmak tisztázása, a terminológia értelmezése volt.

A Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatói mindkét konferencián részt vettek és azt vállalták, hogy a metainformációs struktúrák kutatását a fordítástudományra és a jogi szaknyelvre terjesztik ki. Ezt 2002-ben írásban, egy együttműködési szerződésben is rögzítette a két intézmény.

1. Metainformáció, metainformációs igék

Mielőtt a metainformációs igék fordítással kapcsolatos vonatkozásait bemutatnánk, meg kell vizsgálnunk néhány alapfogalmat, elsősorban azt, hogy mit nevezünk metainformációnak, illetve melyek nyelvünk, illetve más nyelvek metainformációs igéi?

Közismert tény, hogy a kommunikációs folyamatnak három összetevője van: az adó, az üzenet és a vevő. Az üzenet vagy információt hordozó szignál egyrészt a külvilágból származik, „de jelentős tudásanyag keletkezik a külső ingerekből fakadó információk gondolati feldolgozása során is. Azokat az információkat, amelyek nem a világ dolgairól, hanem *magukról az információkról* szólnak, metainformációknak nevezzük. A metainformációkban kifejezésre juthatnak a kommunikatív csatornákról (látás, hallás és érzés) szóló információk, az információadó, illetve -vevő állapotáról, a nyelvi információs folyamatról, az információ funkci-

óiról stb. szóló metainformációk” (Lévai 2001, 129). A metainformáció tehát az információszerzés módjáról tájékoztató sajátos többletinformáció. Információ az, *amit* a beszélő a világ dolgairól mond, a metainformáció pedig az, *ahogy* a beszélő ezt közli. Minden szövegre jellemző az információ és a metainformáció szerves ötvözte, az információ és az információközlés módjáról tájékoztató metainformáció váltakozása (Lévai 2002, 125). Metainformációt hordozhatnak olyan mondatmódosító elemek, mint pl. *véleményem szerint, őszintén szólva, ide figyelj, tudod, bár, ennek ellenére, egyrészt, másrészt* stb. Ezeket metainformációs operátoroknak nevezzük. Ugyanakkor metainformációt kifejezhetünk igékkel is.

Bañcerowski a metainformációt tartalmazó igéket 11 csoportba sorolja. Ezek az igék az adó és a vevő állapotáról (*érez, fáj*), az információ befogadásának módjáról (*kiles, kinéz, hallgatózik*), az információ feldolgozásának folyamatáról (*megtud, kinyomoz, meggondol, átgondol, megfontol, kiderít*), az információtovábbítás módjáról (*morog, nyög, makog, ordít, kiabál, visít, sehopít, suttog, gagyog*), az információ tartalmáról (*kommentál, magyaráz, tagad, erősít, tréfál, tréfálkozik*), formájáról és funkciójáról (*parancsol, tilt, ajánl, utasít, megbíz*), az adó értelmi, érzelmi és fizikai állapotáról (*megjőd, idegeskedik, eszébe jut, magához tér*), az adó memóriájának állapotáról (*tud, ismerkedik*), a kommunikációs szituáció fázisairól (*kérdez, válaszol, telefonál*), az adó és a vevő viszonyáról, és végül de nem utolsósorban arról tájékoztatnak, hogy az adó milyen csatorna segítségével továbbította, illetve a vevő milyen csatornán keresztül kapta az információt (Bañcerowski 2000, 118–129). Jelen tanulmányban ezen utóbbiak fordítására vonatkozó példákat mutatunk be.

2. Metainformációs igékkel kapcsolatos fordítói stratégiák

Párhuzamos szövegek összehasonlításakor megfigyeltük, hogy a metainformációs igék fordításakor a fordítók ugyanazokat a stratégiákat érvényesítik, mint bármely más igék esetében: a lexikai jelentést konkretizálják vagy generalizálják, összevonást és felbontást, antoním fordítást, kihagyást vagy éppen betoldást hajtanak végre. Ezen két utóbbi fordítási műveletnek, a lexikai kihagyásnak és a lexikai betoldásnak viszont komoly következményei vannak. Mint ahogyan az feltételezhető, kihagyáskor jelentős „veszteségek”, míg betoldáskor „nyereségek” keletkeznek. A metainformációs igék kihagyása számos esetben fosztja meg az olvasót mint információvevőt a metaszóveg által hordozott és a szöveg pontos dekódolásához szükséges információtól. Az is előfordul, hogy az ekvivalencia a modalitás szintjén nem valósul meg, vagy éppen az eredetileg közvetlen, baráti közlés a fordításban hivatalos stílust ölt. Az is gyakori jelenség, hogy olyan metainformációt tartalmazó igék kerülnek be a fordításba, amelyek az eredetiben nem szerepeltek. Az ilyen jellegű betoldások szemléletesebbé, gördülékenyebbé, ezáltal élvezetesebbé teszik a célnyelvi szöveget. Ugyanakkor egy másik fontos funkciót is betöltenek: explicitté teszik az eredetiben rejtve meglévő, implicit, ki nem bontott információt. Ezzel is irányítják az olvasót, figyelmét a megfelelő irányba terelik.

2.1. Kihagyás

Az alábbi példa jól szemlélteti, hogy a metainformációs ige kihagyása a magyar fordításban azt eredményezi, hogy az olvasó csak a főinformációval szembesül, az információs csatorna jellegéről viszont semmilyen tájékoztatást nem kap.

I could see that he was conscious of the little scene all the time we were talking;
(Dahl 28)

Míg beszélgettünk, mindvégig tudatában volt, mi folyik az asztal túlsó végén;
(Borbás 29)

A következő esetben a *promise* ige marad ki a magyar fordításból:

'It must be wonderful in summer.'

'Oh, but it is. You should come down and see in May and June. Will you promise to do that?'
(Dahl 36)

– Gyönyörű lehet itt nyáron.

– Ó, nagyon. Látnia kellene májusban vagy júniusban. Lejönne?

(Borbás 37)

A *promise/megígér* performatív ige deklaratív funkciót tölt be, amelynek rendkívül fontos szerepe van a nyelvi kommunikációban. A deklaratív funkciót betöltő igék az ember számára nagy jelentőséggel bírnak, nélkülük nem lehetne kifejezni azt az információt, amely az adott konkrét szituációhoz képest csak a jövőben valósul meg. (Bańcerowski 2000, 126) Éppen ezért sajnálatos, hogy bár a fordító itt az összevonáson és kihagyáson kívül egy konkrétabb igét alkalmazott, a meghívás a magyar fordításban sokkal kevésbé nyomatékos, kevésbé határozott, mint az eredeti szövegben.

A következő esetben a *látás* tényét bizonyító igével lett szegényebb a magyar fordítás:

I saw her cross over a wide expanse of lawn, ...
(Dahl 36)

Átvágott egy hatalmas gyeptáblán, ...
(Borbás 37)

Természetesen az itt bemutatott példákön kívül számos más esetet is megvizsgáltam és megfigyeltem, hogy a *see, suppose, know, promise* stb. igék csak akkor hagyhatók ki a fordításból, ha mellékmondatot vezetnek be. Annak, hogy a fordító kihagyja ezeket az igéket, természetesen az lesz a következménye, hogy ezeken a helyeken a fordítás csorbát szenved, mert a szöveg az olvasót, mint információevőt megfosztja egy, a metaszöveg által hordozott, és a szöveg pontos dekódolásához szükséges információtól. A fordításban egy kommunikációs láncszem elvész. Az, hogy valaki *Átvágott egy hatalmas gyeptáblán* kevesebb információt hordoz, mint az, hogy *Láttam, hogy átvágott egy hatalmas gyeptáblán*. Az utóbbi nyelvi

közlésben ugyanis kifejezésre jut az is, hogy ki a metainformáció adója (én) és hogy az adó milyen metainformációs csatorna segítségével szerezte meg az információt (vizuális).

2.2. Betoldás

Párhuzamos szövegek összevetésekor, különösen magyar szövegek angolra történő fordításakor azt is megfigyelhetjük, hogy a fordításba gyakran kerülnek be olyan metainformációs igék, amelyek az eredetiben egyáltalán nem szerepeltek. Az ilyen jellegű betoldásokkal a fordítók egyrészt szemléletesebbé, gördülékenyebbé, ezáltal élvezetesebbé teszik a célnyelvi szöveget. Ugyanakkor lehetővé teszik azt is hogy az olvasó a regény egy-egy szereplőjének szemszögéből szemlélje az eseményeket.

A továbbiakban tehát olyan fordítási példákat mutatunk be, amelyek az explicitációs hipotézist támasztják alá (Baker 1997; Klaudy 1998, 1999; Pápai 2003). Ezek a példák világosan bizonyítják, hogy a fordítók gyakran teszik explicitté azt, hogy a regény egy-egy szereplője milyen úton jutott a közlésben megfogalmazott információhoz. Ezekben a célnyelvi mondatokban metainformációt tartalmazó igék az *alapinformációra* épülő *kiegészítő információt* is nyújtanak arra vonatkozóan, hogy az adó milyen csatorna segítségével továbbította, illetve a vevő milyen csatornán keresztül kapta az információt.

A metainformációs igék gazdag tárházából most csupán az információszerzés módjáról tájékoztató, érzékeléssel, elsősorban látással, hallással kapcsolatos igéket említjük.

...s olyan különös volt ez a vak öregember, ahogy teljes rendben szivarozott, s lobogó tűz mellett üldögélt. (Móricz 54)

It was strange to see this blind man sitting in his arm-chair, smoking near the fire-place, everything around him in the greatest order, ...

(Kőrösi 54)

A *...s olyan különös volt ez a vak öregember...* szerkezetben az információ forrása az öregember, a vele kapcsolatos információ befogadója pedig a regény főhőse, Nyilas Misi. A vak öregember és környezete különös látványt nyújtott Misi számára. Ennek a vak öregembert és Misit magába foglaló szituációnak a befogadója viszont maga az eredeti mű olvasója. Bár számára az író nem fejt ki, hogy Misi milyen úton jutott az információhoz, ha figyelmesen olvassa a sorokat és átéli a helyzetet, nyilvánvaló lesz számára, hogy Misit a látvány ragadta meg; tehát az információhoz a vizuális csatorna útján jutott. Az eredeti mondat csak az alapinformációt tartalmazza, a fordító viszont kibontja, explicitté teszi, az információs csatorna jellegére vonatkozó *látni* igével mint metainformációval is kiegészíti az alapinformációt. És hogy ez nem csak egyetlen fordító döntésének az eredménye,

és hogy a látás, hallás tényét megerősítő igék betoldása nem véletlenszerű, azt *A Pál utcai fiúk* című ifjúsági regény fordításából vett példákkal is bizonyítani lehet. A regényt Louis Rittenberg fordította.

Fölnézett az erődre. A zászló mellett, jobb lábát az erőd falára téve, állott
fönn Áts Feri, ... (Molnár 25)

He looked up to the fortress. There he *saw*, standing beside the flag, his right
foot resting on a rampart, Feri Áts-... (Rittenberg 27)

Néhány oldallal később egy hasonló szerkezettel találkozunk:

Fölmásztam rá, és fönn állott Áts Feri vörös ingben. (Molnár 27)

I climbed up and there I *saw* Feri Áts in his red shirt. (Rittenberg 29)

Ezekben az esetekben a fordító közli, hogy az információ befogadója a vizuális csatorna segítségével jutott az információhoz.

A látási receptorok segítségével kapott információt erősítik meg az angol *to find* ige alakjai is a következő szerkezetekben:

Leült, az újságok oda voltak rakva az asztalra. (Móricz 54)

Mishi sat down at a table where he *found* newspapers already placed. (Kőrösi 51)

Letette az újságot, s felállott. (Móricz 58)

Mishi put the newspaper back on the table, just as he *had found* it and stood up. (Kőrösi 55)

Az angol ige jelentése: *lel, talál, megtalál, ráakad, rábukkan, felfedez*. Olyan cselekvést fejez ki, amely a véletlennel kapcsolatos, és az adott szituációban a vizuális csatorna segítségével valósul meg.

A hallási receptorok segítségével kapott információ explicitté tétele legalább olyan gyakori a fordításban, mint a vizuális csatornán érkező információé, amelyet a következő példa szemléltet:

Egészen megijedt, hogy odakint hirtelen a Nagytemplom órája ütni kezdett. (Móricz 56)

He became nervous when he *heard* the church clock strike. (Kőrösi 54)

Amikor a magyar mondatot halljuk vagy elolvassuk, figyelmünk a cselekvés végrehajtójára, a Nagytemplom órájára irányul. Az angol fordításban azonban az információszerzés módjáról tájékoztató metainformációs ige megváltoztatja az eredeti szituációra vonatkozó nézőpontot. A fordítás nem egy külső objektumra jellemző cselekvésformát mutat be, hanem azt, hogy a főhős ezt a cselekvésformát az auditív csatorna segítségével érzékeli. Ugyanez érvényes a következő pél-

damondatra is. Az eredeti mondat által hordozott alapinformáció metainformációval kiegészítve jut el a fordítás befogadójához, miközben a szerepek ismét átrendeződnek: a *hallotta* ige által kialakított mondat úgy mutatja be a szituációt, ahogyan azt Misi átéli, megtapasztalja.

Akkor addig ácsorgott, hogy a konviktusba is csengettek, ...

(Móricz 63)

Suddenly, while he was standing near the statue, he *heard* the dinner bell; ...

(Kőrösi 60)

Azt, hogy ez a jelenség tendenciaszerűen érvényesül a fordításban, egy újabb példával is alá tudjuk támasztani:

– Mikor odamentem az utcák közé – mondta –, a kutya ugatott.

(Molnár 27)

‘When I went over there among the woodpiles,’ began Nemecek, ‘I *heard* the dog barking.’

(Rittenberg 29)

Míg az eredeti mondatok egy külső szemlélőt feltételeznek, a fordítások a szereplők, Nyilas Misi illetve Nemecek felől közelítik meg az eseményeket, és azt is bemutatják, hogy egy-egy szereplő milyen kommunikatív csatornák igénybevételel vett részt az adott szituációban. A fordító tehát itt is kiegészítette a szituációt annak releváns jegyeivel.

Az óra lassan pergette a másodperceket, s ő szinte számolta. Rettenetesen sokáig tartott, ...

(Móricz 55)

The time passed very slowly. Mishi almost counted the seconds. He *felt* every minute to be an entity.

(Kőrösi 55)

Bár az eredeti szöveg *Rettenetesen sokáig tartott*, ... kezdetű mondata is a főhősre vonatkozik, mivel a mondat személytelen, az eredeti szövegben az eltávolító jelleg érvényesül. Az angol fordításban az érzékelést kifejező ige betoldásának eredményeképpen a fordítás azt érzékelteti, hogy Misi az események résztvevője, ő az, aki a szituációt átéli, az eseményeket érzékeli, tapasztalja: minden perc egy örökkévalóság számára, „*minden percet egy örökkévalóságnak érez*”. Itt a fordító nem egyszerűen csak betoldott egy igét, hanem teljes átalakítást is végrehajtott, aminek következtében a fordítás idiomatikusabb, mit az eredeti.

Konklúzió

A bemutatott példák azt igazolják, hogy valahányszor a fordítók metainformációs igével mint magyarázó elemmel egészítették ki az eredeti szöveget, az olvasó számára valamilyen többletet teremtettek. Amikor az alapinformációt az információs csatorna jellegére vonatkozó ismeretekkel, tehát egy új információs lánc-

szemmel bővítették, önkéntelenül is beavatkoztak a célnyelvi szövegbe, hozzájárultak ahhoz, hogy az olvasó élesebben lássa és átélje az eseményeket, ugyanúgy, ahogy azt a regény szereplői tették; nyomatékosították az előző mondat tartalmát; kibontották, szemléletessé tették a szituációt kísérő eseményeket, értékelték korábbi állításokat. Ezáltal jobban lekötötték és a megfelelő eseményekre terelték, irányították az olvasó figyelmét. Mindezek a stratégiák a célnyelvi olvasó érdekeit szolgálták. Az ilyen jellegű betoldásokat feltétlenül nyereségesnek kell elkönyvelnünk.

Irodalom

- Baker, M.: *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York, 1997, Routledge.
- Klaudy K. – Simigné F.S.: *Angol-magyar fordítástechnika. A fordítás lexikája és grammatikája*. 1996.
- Klaudy, K.: *Explicitation*. In *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (ed: Baker M.). London and New York, 1998, Routledge, 80–84. p.
- Klaudy K.: *Az explicitációs hipotézisről*. In *Fordítástudomány I/2*. 1999, 5–21. p.
- Lévai B.: *Egy etnikai jegyet hordozó metainformációs igény: a magyarász*. In *Ethnica*. III/4. 2001, 129. p.
- Lévai B.: *Metainformációs elemek egy XIX. századi szőlőskerti jegyzőkönyvben*. In: *Ethnica*. IV/3. 2002, 125–129. p.
- Pápai V.: Az explicitációs hipotézis vizsgálata angol-magyar és magyar-magyar párhuzamos korpuszok egybevetésével. In *Győri nyelvi mozaik* Győr, 2003, SZIE.
- Tellinger, D.: A reáliák szerepe Lev Tolsztoj „Anna Karenina” című regényének két magyar fordításában. In *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke I. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása*. Szombathely, 1999, BDTF, 230–236. p.
- Vinay, J. P. – Darbelnet J.: *Comparative Stylistics of French and English*. Translated by J. Sager. Amsterdam, 1995, Benjamins.
- Vinay, J. P. – Darbelnet, J.: *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. Paris, 1977, Didier.
- Molnár F.: *A Pál utcai fiúk*. Budapest, 1952, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Móricz Zs.: *Légy jó mindhalálig*. Budapest, 1992, Európa Könyvkiadó.
- Molnár, F. *The Paul Street Boys*. Translated by L. Rittenberg. Budapest, 1994, Corvina.
- Móricz, Zs.: *Be Faithful unto Death*. Translated by S. Kőrösi. Budapest, 1962, Corvina.
- Dahl, R.: *Parson's Pleasure-Short Stories*. Budapest, 1991, Európa Könyvkiadó.
- Dahl R.: *Jámbor örömek. Elbeszélések*. Budapest, 1991, Európa Könyvkiadó.

Stephanides Éva
Kodolányi János Főiskola
MIÉRT KELL KULTÚRÁT TANÍTANI?

Válaszként a rendelkezésre álló rövid terjedelemben csak mozaikszerűen tudok néhány gondolatot felvetni.

Bármilyen célból és bármilyen életkorban tanul valaki egy nyelvet a tanulás nemcsak hangokból, szavakból, szó szerkezetekből, illetve nyelvtani szabályokból áll, hanem az idegen nyelvet beszélők kultúrája is alapvetően fontos. Számos tankönyv érinti ezeket a témákat, mint a köszönési módokat, étkezési szokásokat, a bemutatkozás formáit, megemlíti az ünnepeket, de ugyanakkor kevés szót ejtenek például a különböző vallási szokásokról, amelyeket tisztelőben kell tartani. A fentiek ismerete sok kellemetlen helyzetből mentheti meg a nyelvet tanulót illetve használót, amikor „éles” helyzetbe kerül. Mindezt célszerű kontrasztív módon ismertetni, összevetve a fent említetteket saját nemzeti szokásainkkal.

Először nézzük a sportokat! A különböző sportok ismerete és élvezete közelebb hozza a nemzeteket. Számos sport Angliából származik, amelyek közül több hazánkban is népszerű, mint a futball, a tenisz, a vitorlázás és a lóverseny, amelyet Széchenyi István honosított meg, és amelynek leírását, az ascotti derbyt megtaláljuk Bernard Shaw Pygmalionjában és természetesen a My Fair Lady című musicalben. De más irodalmi művekben is megjelennek a tipikus angol sportok, mint például a most nagy vihart kavaráró rókavadászatról olvashatunk Fielding: Tom Jones című regényében. Szót kell ejtenünk a rögbiről, amely régebbi, mint a nálunk népszerű futball és kapcsolatban áll az Angliára oly jellemző magániskolák a Public Schoolok egyikével, Rugbyvel, amelyről nevét kapta. A darts nevű dobó nyilas játék minden angol pubban megtalálható, és nálunk is egyre inkább ismert, hasonlóan a biliárdhoz, és a golfhoz. Ez vonatkozik az Egyesült Államokból származó jégkorongra, kosárlabdára és a boksra is. Számos angol sportkifejezés honosodott meg a magyarban, de a sport szókincse nagyban gazdagította a mindennapi angol nyelvet is.

Az ilyen és ehhez hasonló témák ismeretéhez nélkülözhetetlen, hogy a tanárképzésben fontos helyet kapjon az ország történelme, civilizációja és a kultúra oktatása is.

A XXI. században a technológia, a komputer korában a fiatalok érdeklődése nagymértékben megváltozott, de nem elég a tévét nézni és szörfözni az interneten, hanem az elmúlt századok értékeivel is meg kell ismerkedniük a tanárjelölteknek. Ezt szolgálja a Kodolányi János Főiskolán A bevezetés a brit kultúrába című előadássorozat az első évben és Az amerikai nyelv és kultúra című tantárgy az utolsó évben.

A brit kultúra előadássorozat keretében a hallgatók megismerkedhetnek a Nagy-Britanniára jellemző szokásokkal, amelyek a mienktől eltérőek, az ország népeinek (angol, skót, walesi és ír) tradícióival és végül a Nagy-Britanniában található oly gazdag építészeti stílusokkal, a festészet és szobrászat kiemelkedő alkotásaival. Ezek ismeretében a hallgatók könnyebben tanulmányozhatják a brit irodalmi alkotásokat és jobban oldhatnak meg fordítási feladatokat.

Nézzünk meg néhány példát az irodalomból, ahol az irodalom összefonódik a történelemmel és kultúrával. Geoffrey Chaucer Canterbury meséi a középkorra jellemző, a Canterbury katedrálisba menő zarándokút keretében írja le kora társadalmát. A témát a XX. században T.S. Eliot is feldolgozta. Thomas Beckett érseket II. Henrik, angol király parancsára gyilkolták meg az oltár előtt – ez történelmi esemény. A helyszín a Canterbury katedrális egyike a legszebb gótikus alkotásoknak. Mik a jellemzői a gót stílusnak? Hol találunk gót stílusú épületeket Angliában és Magyarországon?

Shakespeare történelmi drámái érthetetlenek a „Rózsák háborújának” ismerete nélkül.

Daniel Defoe Moll Flanders című regénye a XVIII. századi szegény sorsú nők életét ábrázolja. A kor megértését nagyban segíti, ha megismerjük az első angol származású festő, díszlettervező és rézmetsző William Hogarth képeit és metszetsorozatait. (Pl. Egy kéjő élete, Az aranyifjú története, A gin, illetve A sör utca a társadalmi osztályok karikatúráját adja.)

Fielding regényeit nem lehet megérteni, ha nem ismerjük azokat a társadalmi okokat, hogy miért lett valaki útonálló (Jonathan Wild, the Highwayman), ha nem tudjuk, hogyan éltek a vidéki kisnemesek, hogy milyen jogai voltak az elsőszülötteknek és milyen volt a számos törvénytelen gyermek sorsa (Tom Jones).

Jane Austin és a Brontë testvérek műveit is jobban megérthetjük, ha a nők helyzetét is tanulmányozzuk (neveltetésüket, jogaikat, időtöltéseiket stb.).

Charles Dickens, aki maga is átélte az ipari forradalom korának nehézségeit, regényeiben szörnyű képet fest a szegényházakról, az árvaházakról, az adósok börtönéről, a kisasnokok sorsáról, a gyermekbandákról, de egyben leírja a London hidat is, amelyen akkoriban lakóházak voltak.

A londoni Tower, amely az egész angol történelmet reprezentálja, egyben a legrégebb és legrégebbi középkori vár Európában (számos Shakespeare darab színhelye). A Fehér sziklánál elhelyezkedő, középkori erődítmény Doverben még a II. világháborúban is védműként és óvóhelyként szolgált.

Ha megnézzük a Temze partján fekvő Hampton Courtot, feléled VIII. Henrik kora és megismerjük Sir Christopher Wren egyik építészeti remekművét; Hans Holbein és van Dyke portréin királyok, királynők sora és a kor divatja elevenedik meg.

A londoni City nem választható el Sir Christopher Wrentől, aki újjáépítette a városrészt az 1666-os nagy tűzvész után, és a barokk és klasszicista stílusban

épült Szent Pál székesegyház mellett, több mint 30 templomot épített. A nagy tűzvész Pepys korabeli Naplójából ismerhetjük meg. A City ismertetésekor nemcsak az üzleti negyedet mutathatjuk be, hanem szót ejthetünk a Cockney dialektusról, ahogyan Elisa beszél a Pygmalionban, vagy a My Fair Ladyben. (Így egy kis nyelvészetet csempészhetünk a kultúrába.)

A National Trust (kb. a Műemlékvédelmi Bizottság megfelelője) az angol kultúra egyik őrzője, amely több száz palotát, kastélyt, kúriát kezel múzeumként és lehetővé teszi, hogy az épületeket, bútorokat, festményeket, iparművészeti remekműveket a mai korban is megismerhessük: például a Blenheim-palotát, amelyet Marlborough első grófja kapott Anna királynőtől a spanyol örökösödési háborúban, egy Blenheim melletti csatagyőzelemért, A palotát a drámaíró és építész Vanbrugh építette és ez az a hely, ahol Sir Winston Churchill, a XX. sz. talán legnagyobb angol államférfija született.

Megemlítem, hogy az egyik legkorábbi kulturális emlék a több mint 70 méter hosszú Bayeaux-faliszőnyeg (goblein), amely Hódító Vilmos korát és az 1066-os, hastingi csatát örökíti meg. – Beszélni kell róla. A legújabb építészeti remekművek egyike a II. világháborús bombázás után újjáépített Coventry katedrális, amelyet egy skót építész épített, Graham Sutherland készítette a Krisztust ábrázoló oltárgobleint. A katedrális homlokzatát díszítő Szent Mihályt ábrázoló szobor Sir Jacob Epstein műve. A felszentelés alkalmára Owen háborús verseire Benjamin Britten komponált requiemet.

A megadott keret nem teszi lehetővé a hasonló elemzés felvillantását az amerikai kultúráról, de szükséges néhány módszertani javaslat felvetése, amelyet a különböző korosztályoknál alkalmazhatunk azok számára, akik a nyelvet használni és nem tanítani fogják.

Bármilyen tanfolyamon, bármilyen nyelvkönyv használatánál a kulturális tájékoztatásnak helyet kell kapnia. Ily módon a nyelvi órák veszíthetnek iskolai, kötelező jellegükből, azzal, hogy a nyelvtanulók azt érezhetik, hogy azok, akik a tanulandó nyelvet beszélik szintén érzelmekkel, hagyományokkal és egyéni szokásokkal rendelkező emberek.

A gyermekeket meséken, dalokon, képeken, rajzsorozatokon és az ünnepekre szervezett apró jeleneteken keresztül ismertethetjük meg más népek szokásaival, hagyányaival.

A tizenévesek korosztálya a sportok története mellett az étkezési szokásokkal, köszönési módokkal a szervezett órák keretében találkozhatnak, de a nemzeti ünnepeket, mint a november 5-i Guy Fawkes' Day Angliában, vagy Halloween és Thanksgiving Day Amerikában – videón ismerhetik meg, így az ünnep mellett egy kis történelem és hagyománytisztelőt is tanítható.

A felnőttoktatásban a cél ugyanaz, de az alkalmazandó módszerek különbözőek. A felnőtteknek például meg kell tanulniuk, hogy nem rázunk kezét minden találkozáskor, csak a bemutatkozáskor; hogy meg kell tanulni ki, kinek nyújt ke-

zet; hogy az angolok az étkezéskor a villa fokára lapátolják az ételt, az amerikaiak először felvágják a húst, leteszik a kést és a villát a jobb kézbe fogva esznek stb. Fel kell hívni a hozzánk látogató, nálunk dolgozó amerikaiak figyelmét arra, hogy nem baseball sapkával a fejen lépünk egy helyiségbe, hogy a zárt helyiségben nem tartjuk a fejünkön a sapkát (kizárólag csak vallási okokból); hogy nem zsebre tett kézzel beszélünk; hogy bármelyik ország nemzeti himnuszát állva és tisztelettel, kalap nélkül hallgatjuk meg és még sorolhatnánk az ehhez hasonló apró, de fontos szokásokat, mindkét oldalról.

A turizmus és vendéglátás területén dolgozók számára a kulturális szokások ismerete nélkülözhetetlen. A programszervező, a szállodai alkalmazott vagy az idegenvezető számára a programkínálatban és az étkeztetésben, az időbeosztásban nemcsak a vendégek korát kell tekintetbe venniük, hanem a származási ország kultúráját és civilizációját is behatóan kell ismerniük, mert csak így lehet a turisták igényeinek és érdeklődésének megfelelő programot összeállítani.

Az Európai Unióba való belépéskor, az Egyesült Államokkal való szorosabb kereskedelmi és üzleti kapcsolatok létesítésekor nem elég, ha a gazdasági szakemberek és üzletemberek jól ismerik a szakterületüket és magas szinten beszélnek az angol nyelvet, az érintett országokról háttértudással is kell rendelkezniük. Pl. a britek ajánlatukat, illetve azok visszautasítását nagyon udvariasan körülírtan teszik meg, míg az amerikaiak egyenesen a tárgyra térnek és tárgyalási stílusuk néha nyersnek tűnhet.

Mindezekből arra következtetésre is juthatunk, amely talán egy nyelvész részéről furcsának tűnik, hogy a célravezető kommunikációban sokszor a civilizációs és a kulturális szokások ismerete fontosabb lehet, mint a hibátlan nyelvhaznát.

Jegyzet: A szerző az előadását főiskolai előadásai anyagára és személyes élményeire alapozta.

Irodalom

- Allsopp, B. – Ursula Clark: *English Architecture*. Boston, London. 1979, Oriel Press Ltd.
- Clifton-Taylor, Alec: *The Cathedrals of England*. London, 1969, Thames and Hudson.
- Freeman-Grenville, G.S.P.: *The Wordsworth Book of the Kings and Queens of Britain*. 1997, Wordsworth Editions Ltd.
- Hendy, Philip: *The National Gallery*. London, 1964, Thames and Hudson.
- Hibbert, Christopher: *Windsor A királyi udvar* (The Court of Windsor). Budapest, 1999, Holnap Kiadó.
- Illés Éva: *Angliában minden másképp van* (Ways and Words in England). Budapest, 2002, Corvina Kiadó.
- Rothenstein, John: *The Tate Gallery*. London, 1966, Thames and Hudson.

- Szántó György Tibor: *Anglia története*. Maecenas Történelem könyvek. Budapest, 1999, Talentum Kft.
- Tubbs, Ralph: *The Englishman Builds*. Harmondsworth, 1945, Penguin books.
- Vaughan, William: *British Painting The Golden Age from Hogarth to Turner*. London, 1999, Thames and Hudson.
- Wende, Peter (ed.) *Angol királyok és királynők*. Budapest, 2001, Korona Kiadó.
- Bart, István: *Angol-magyar kulturális szótár*. Corvina, Budapest, 1998.
- Crowther, Jonathan (ed.): *Oxford Guide to British and American Culture*. 1999, OUP.
- Pevsner, N., J. Fleming, H. Honour: *A Dictionary of Architecture*. Woodstock, New York, 1976, The Overlook Press.
- Room, Adrian: *An A to Z of British Life, Dictionary of Britain*. 1996, OUP.

V. SZEKCIÓ

KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Jakab Edit

Pécsi Tudományegyetem

A TÉRDEIXIS AZ IDEGENNYELVI ÓRÁN

A 2002. évi szegedi MANYE-kongresszuson a térdeixisnek – az anyanyelvi órán releváns – néhány kérdését igyekeztem röviden bemutatni. A közép-európai osztálytermi oktatás saját terét és e tér kihasználtságát vázoló előadás konklúziójában azt a megállapítást tettem, hogy noha a térbeli viszonylatokat a gyermek az óvoda és az iskola nélkül is elsajátítaná, a térbeli orientáció intézményesített szocializációja – közösségi keretek között – ezekben a intézményekben kezdődik. A tanulók az osztálytermi interakciók során elsajátított térbeli keretek között mozognak.

A téma a kognitív nyelvészetben gyökerezik. Tér és deiktikus tér viszonya sajátos: egyik a másiknak nem részhalmaza, azaz bármely mennyiségi alapú megközelítés félrevezetne. „Megvilágítás” kérdése, tehát sokkal inkább minőségi alapú a disztinkció, amelynek kulcsa a „beszélő észlelő” (mint „perceptor loquens”) releváns, avagy irreleváns volta. – Tantermi elemzésről lévén szó, adott: (a) a tér, amely egy zárt, fizikailag osztatlan szeptet, és (b) releváns beszélő észlelők sora, azaz a térnek (osztályterem) különböző pontjain elhelyezkedve valamennyi ott tartózkodó – tanár és diák. Minden egyes térponthoz (mint origóhoz) külön perspektíva-rendszer rendelhető, amely egyedi és – a helyhez kötöttség révén – állandó a tanulóknál, változásokat mutathat azonban a – helyzetváltoztatás jellemezte – pedagógusnál. Ezeknek a perspektíva-rendszereknek az egymásra illesztésével rajzolható meg bármely osztályterem deiktikus térképe.

A téma kontrasztív szemléletben. Angol – orosz – spanyol. Tudvalévő, hogy a térbeli modell nem azonos az egyes nyelvekben. Nem várható tehát a nyelvi modellek teljes illeszkedése sem. Számos alkalommal szembesül – s nemcsak a térdeixis kapcsán – hasonló helyzettel a gyakorló nyelvtanár, amelyből a kiút (már ha ez nevezhető annak) általában a fordítás. Noha a fordítási stratégiák révén az egyes problémák – külön-külön – megoldhatók/kezelhetők, pragmatikus problémamegoldó képesség nem alakul ki az átfogó megértetés-megértés hiánya miatt. Itt jön a képbe az ideális nyelvtanár mint „világosító”, aki a legnagyobb segítséget valószínűleg akkor nyújtja, ha a térdeixis nyelvi megjelenítő elemeit kezdettől fogva az elsajátítandó idegen nyelven használja. Az a nyelvtanár, aki a mesterséges keretek között zajló nyelvtanulásnak kulcsfontosságú tényezője, hiszen ő az egyetlen kapocs anyanyelv és idegen nyelv között, aki a tanulók számára elérhető közelségbe hoz, és hozzáférhetővé tesz egy megismerésre váró nyelvi és nyelven kívüli világot.

Miért teheti meg a nyelvtanár (és miért kell megtennie), hogy a nyelv deiktikus elemeit az első óráktól fogva a célnyelven kommunikálja? A válasz ropant egyszerű: a deiktikus nyelvi elemek a mindennapi beszédhelyzetek mind-

egyikében kivétel nélkül jelen vannak. Gyakori előfordulásuk mellett többnyire rövidke, emellett meglehetősen régi és stabil (a nyelvi változásoknak ellenálló) eszközei a nyelvi rendszereknek; a nyelvhasználatban való következetlen és helytelen alkalmazásuk könnyen az interakciók sikertelenségéhez vezet.

A 90-es évek második felétől Magyarországon a legnépszerűbb második nyelv az angol és a német, őket követik – harmadikként – egyéb európai nyelvek: francia, olasz, spanyol, esetleg orosz. Az első idegen nyelv tehát a tanulók többsége számára az angol vagy a német. Jelen cikkben az előbbit – angolt – tárgyalom részletesen, a spanyol, illetőleg orosz nyelvi vonatkozásokat csupán érintőlegesen említem.

Indoeurópai nyelv az uráli eredetű anyanyelv után. Az eltérő genetikai hovatartozással is magyarázható különbözőséget a két nyelv közötti tipológiai egybevetések sem segítik feloldani. A nyelvórák jelentős hányada a legnagyobb eltérést mutató jelenségek tárgyalásával, gyakorlásával megy el, miközben elsikkadnak a százszor könnyebben megérthető és (nagyjából) analóg funkcionálásuknál fogva hatékonyabban megtanulható nyelvi elemek, szokások. Az angolt például jellemzően „igedőben méri” (ami egyébként nem más, mint idődeixis), s jöllehet egy átlagos magyar anyanyelvű nyelvtanuló soha nem fog igazán ráérezni erre a jelenségre, mégis ezt az oldalt erőltetik. Ugyanakkor több éves nyelvtanulással a háta mögött sem használja helyesen ugyanez a nyelvtanuló a *this/that/these/those* rámutató négyest, nehezen idézi fel a *here/there* – ugyancsak deiktikus színezetű – helyhatározószói kettőst, keveri a *come-go* mozgásigepárt, hogy csak néhány példát említsék.

Második idegen nyelvként kerülhet sor többnyire (a népszerűbb olasz vagy a francia mellett) a spanyol vagy esetleg az orosz tanulására. Újabb, egy második indoeurópai nyelvről lévén szó, úgy tűnhet, hogy egy lépéssel közelebb vagyunk a sikeresebb nyelvtanuláshoz. E két utóbbi nyelv esetében azonban újabb és újabb aspektusok villannak fel. A deixist szem előtt tartva gondolhatunk itt a spanyol nyelv deiktikus helyhatározószóinak hármas tagozódására, vagy a demonstratív rámutató névmások hármas rendszerére, de nem kisebb nehézséget okoz az orosz mozgásige-párokban kódolt többretű információ – deiktikus, aspektuális, irányultságra utaló – megértése, elsajátítása és nemkülönben: használata.

Az osztályterem. Classroom, clase (aula), класс(ная комната) – ahogy a fenti idegen nyelveken mondanánk. Az IE-nyelvekben megfigyelhető közös ős mellett (amely szempontunkból irreleváns) megfigyelhető egy másfajta azonosság is, amely analóg módon a szót magát más – feltehetően finnugor – alapszóból képző magyar elnevezés esetében is jelentkezik: az adott hangsor a térnek egy falakkal is körülhatárolt szeletét funkciója szerint jelöli. Az „osztály-” előtag csatolása a magyarban és az angolban, illetve ugyanennek az előtagnak önállóvá válása és önálló élete az oroszban és a spanyolban egyaránt a funkcionális megközelítés bizonyítéka, amely adott esetben a térbeliségnél fontosabb jelentés-komponensnek

minősül. A hangsor és a jelentés közti kapcsolat egyértelműen szociális síkra te-
relődik.

Szociális szerepek által válik tehát értelmezhetővé az „osztályterem”. A fizi-
kai értelemben osztatlan tér belső felépítése kétpólusú: tanár és diákok – egymás-
sal szemben, de legalábbis egymás látómezejében. Kommunikatív szempontból
két állandóan szerepet cserélő fél, akik a kölcsönhatás teréhez is közösen viszo-
nyulnak. A kommunikációs folyamatokat kísérő, az azokat térben beágyazó
proxemikai viszonylatokat sem kihagyva: a tanuló-tanár viszony a három lépés
távolsággal jellemezhető mind fizikailag (optimális méretű tanterem esetén a ta-
nár tábla körüli mozgásterének és az első padsornak a távolsága), mind szociáli-
san (a magázás megkövetelése). A tanár tehát a központ, aki *kint* van (kíválva a
tanulók közül), *elől* (teljes nagyságában látható) és – a régi katedrás tanterem
esetén – *fent* (magasabban). Egyszóval, a topológiai dimenziók pozitív/aktív me-
zejét képviselő értékek keresztezésében. Kiváltságos helyzete már fizikai para-
métereinél fogva adott – persze a szociális szerepektől nem elválaszthatóan. Ő a
deiktikus központ.

Térdeixis az osztályteremben – az idegen nyelvi órán. A nyelvtanítási-nyelvtanulási
folyamatok első szakaszának egyik legelső, a térdeixis szempontjából is odafigye-
lést igénylő kérdése a What's this?/¿Qué es esto?/ Что это? A kérdésnek mind-
három idegennyelvi változatában az „ez” szócska szerepel, amelyet Szilágyi N.
Sándor (2000, 88) „az emberiség csodálatos kis találmánya”-nak nevez a szócska
egyedülálló sajátására hivatkozva: „a rámutatással társulva az égvilágon mindent
jelenthet” – lehetővé téve, hogy a dolgokról éppen abban a pillanatban tudjunk
mondani valamit, amikor azok kapcsolatba kerülnek a nyelvvel.

Figyelemre méltó már maga a kezdet. A tanár központi szerepe azonnal
megnyilvánul, hiszen a demonstratív kettős (ez – az) használatát ő irányítja –
kezdetben a kettős első tagját alkalmazva: *this* – *este* – *эмо* minden olyan rámuta-
táskor, amikor az adott objektum az ő keze ügyében, közelében, de tőle maxi-
mum karnyújtásnyira van, míg az ezen kívüli szférára, pl. a tanterem hátsó felé-
ben levő dolgokra mutatva – a nyelvtanulás egy későbbi fázisában – a *that* –
eso/aquello – *эмо (mam)* kerül bevezetésre. Egy fontos észrevétel, amely a két nyel-
vi elem nem párhuzamosan történő elsajátításához kapcsolódik: a párbeszéd
dinamikáját adó, nyelvi váltást is igénylő nézőpontváltás fontossága mintha kissé
elsikkadna ebben az esetben, hiszen az *ez-az* váltás, amelyet anyanyelvünkön ter-
mészetesnek veszünk, egy és ugyanazon deiktikus skála egymást kiegészítő két
értéke. Ahogy a *kicsi-nagy, jó-rossz* típusú szemantikai ellentétpárokat többnyire
egyszerre ismertetjük meg nyelvórán, úgy a deiktikus párokkal is hasonlóképpen
kellene eljárunk. Viszont nyilván nem véletlen, hogy a fenti kérdésre adott vá-
laszban az angolban az *It's a/an...*, a spanyolban az *Es un/una...* alakot használ-
ják – rámutatószó nélküli változatban, azt egy semleges szócskával felváltva – hi-
szén a válaszban már csupán nyelvi azonosításról van szó.

Ellentétpárt említettem, ami pontosításra szorul. A térdeixis demonstratív megjelenítői kapcsán természetesen nem kizáró ellentétről van szó, mint – a Kálmán – Nádasy szerzőpáros példáit idézve – *nős* és *nőtlen* között; nem is csupán nézőpontbeli váltásról: megfordításról van szó, mint a *domború* és *homorú* esetében. A magyarban és az angolban két (ez – az, this – that), a spanyolban három (esto – eso – aquello) fix, azaz nyelvileg rögzített értékkel jellemzett skálát a fokozatos átmenet jellemzi, azaz nincs ideális nullpont. Pragmatikus nullpont van csupán: a már korábban említett origó. (Talán ezzel magyarázható a fenti demonstratívumoknak nem ritkán következetlennek minősített használata a mindennapi érintkezésben.)

A térdeixis demonstratívumok által megjelenített vizsgálatok általánosan első számú szempontként jelenik meg az origóhoz (mindenkori beszélő) viszonyított közelség – távolság: közelség alatt a beszélő közvetlen környezetét értve, míg távolságon (vagy a közelség hiányán) az azon kívül eső teret. Ez némiképp összhangba hozható a megismerés kiterjedésével: első lépésben az érzékelőhöz közeli, közvetlenül is érzékelhető dolgok válnak ismertté, meghatározottá. A figyelem csak fokozatosan fordul a távolabbi dimenzióba: az észlelő személyes terén kívül eső dolgok megismerése a második hullámban történik. A mérhető távolsági paraméter átcsap a kogníció tartományába, amely is a „kevésbé ismert”, „kevésbé határozott” szavakkal jellemezhető.

A két tartomány viszonyát tekintve az „az”-é jóval tágabb. A spanyol nyelv – mintegy differenciálva – a beszélő által kevésbé ismert, kevésbé határozott zónát kétfelé tagolja: lehatárolódik a megszólítotthoz kapcsolható tartomány, a megszólított személyes tere. Ennek nyelvi kódolására szolgál az *eso* demonstratív elem, amelynek a másik két idegen nyelvben nincs ekvivalense. *¿Qué es eso en tu mano?* kérdezhetné a spanyoltanár a *What's that in your hand?* angol variáns, vagy akár a magyar *Mi az a kezében?* megfelelőjeként.

Az eddigi példákban a rámutatószók névmási funkcióban, önállóan fordultak elő. Ugyanezek a demonstratív elemek azonban felbukkanhatnak determinánsként is, akár a hozzájuk kapcsolódó főnévi csoportot megelőző helyen (angol, orosz, spanyol), akár hátravetett pozícióban (spanyol). A fentebb említett kettes, illetőleg – a spanyolban – hármas rendszer a determinánsi funkcióban analóg módon érvényesül. E szerkezet típusnak a kapcsán (*dem* + *fn-i csoport*) viszont mindenképp említést kell tennünk egy jelenségről, amely a térdeixis alapjain nyugszik ugyan, de azon némiképp túlmutat, ugyanakkor létezik, s idegennyelvórákon meglehetősen gyakran teret is kap. E jelenség a közelség/távolság pszichés-emocionális alapon történő megjelenítése.

Bármely beszélgetés vagy kommunikatív aktus – legyen az osztálytermen belüli – együttműködést kíván, amelynek mozgatója egy a nyelven teljesen kívül helyezkedő lelki-érzelmi azonosulási képesség a beszédpartnerek részéről: az empátia. Ez az empátia verbalizálódik voltaképpen azokban a helyzetekben, amikor

a távolra mutató demonstratív elem helyett annak közeli variánsa jelenik meg a diskurzusban, a fokozott részvétel kifejezési formájaként, iskolai viszonylatban: a tanulók aktivizálása érdekében. A beszélő – a nyelvtanár – a nyelv(tan)i alakok ilyenfajta megválasztása révén is igyekszik a közös háttér-ismeretanyag meglétének benyomását kelteni a tanulóiban. Előfordul tehát, hogy noha az entitás, amelyet jelölünk, térben és időben nincs jelen, mégis közelre mutató demonstratív alakokat használunk az előhívására. Idegennyelvi órán tipikusan a mesék, történetek rekonstruálásakor, illetőleg – már haladó szinten – a történet- és viccmesélés során találkozhatunk e jelenséggel, amelynek tekintetében egyébként a három idegen nyelv egyértelmű hasonlóságot mutat. Így az angol „*So a man walks into a bar with this parrot on his shoulder*” megfelelőjeként minden bizonnyal a *con este papagayo/loro*, illetőleg az *с этим попугаем* kifejezésekkel találkozunk. Speciális rámutatás, amivel itt dolgozunk van tehát, hiszen a *this* funkciója kettős: anafora és katafóra egyben. Visszautal és azonosít, ugyanakkor implikál, előrevetít egyfajta szándékot, ami kb. úgy fogalmazható meg, hogy „mesélek még erről, lesz még ennek szerepe a történetben”.

Deixisről lévén szó, említést kell tennünk az ún. beépített deiktikus tartalmi vonatkozásokat hordozó mozgás-igékről. A jelzett igeosztály legtipikusabb képviselője a *jön-megy* (*come-go, ir-venir*) és a *hoz-visz* (*bring-take, traer-llevar*) igepár. Szavak, melyek nélkül nincs tanóra. Szavak, melyek ugyanannak a mozgáskombinációnak két ellentétes irányban kifejtett változatát jelölik. Szavak, melyekben az irányultság nem elhanyagolható tartalmi elem, hiszen amennyiben az volna, úgy a mozgást magát más igékkel helyettesíthetnénk:

<i>Angol</i>	come – go	(walk)	bring – take	(carry)
<i>Spanyol</i>	venir – ir	(andar)	traer – llevar	(transportar)
<i>Magyar</i>	jön – megy	(jár)	hoz – visz	(cipel, hordoz)

Az igepárok első tagja – imperatívuszban – egy az adott elem kimondóját a kimondás pillanatában magába foglaló tér- és időkonstellációra utal, így nem véletlen *hoz* és *jön* kapcsolódása az *ide* deiktikus határozószóval, míg *visz* és *megy* igék az *oda* határozószót preferálják. *Come here. Go back. Come closer. Take it home. Don't forget to bring a photo of your family for next time. Goodbye, go.* stb. – utasítások, melyeket nap mint nap adunk.

Érdekes viszont a *jön* kijelentő módbeli egyes szám első személyű referenciájának kérdése. Ha olyan helyzetet képzelünk el, amelyben a tanuló egy az otthonáról s benne magáról készített videofelvételt kommentál idegen nyelven, azt tapasztaljuk, hogy az a szféra, amely az imperatívusz esetében elsődleges (a beszélő személyes tere), kivetül: előtérbe kerül a fillmori „home-base”, azaz az egyénhez kötődő első számú lokalizáció mint origó: *Look, I'm just coming home from school...*

aztán a folytatás, ahol már újra az „én” személyes tere a viszonyítási alap: *oh yes, and this is my dog Boxer and he is coming to greet me.* (Mindennek lehet némi köze a *praesens historicum*-hoz is.)

A mozgásigék irányultságának tanulásában a nyelvtanár szerepe elvitathatatlan. Az áhított automatizmus azonban számos esetben nem alakul ki, helyette – különösen a nyelvtanulás kezdeti szakaszában – sajátos nyelvi jelenség tapasztalható: a *jönni–menni–járni* hármasra az angolban a *go* állandósul, míg a *hozni–vinni–bordozni* hármasra leginkább a *take*. A háttérben két – akár egymásból is levezethető – jelenség lehet: (a) előfordulási gyakoriság és (b) a jelentéskomponensek hierarchiája. Mind a *go*, mind a *take* – önálló előfordulása mellett – számos igei perifrázisban szerepel (nem úgy a *come*, és még kevésbé a *bring*). Többször hallják, látják e két igét a tanulók. Ami a szemantikai vonalat illeti: amikor az idegen nyelv-tanulás során új szóval találkozunk, kezdetben csupán egy, minden bizonynyal a legmarkánsabbnak érzett jelentéskomponens kötődik hozzá. Nem alakul (hisz nem alakulhat) ki rögtön az a precíz, árnyalt jelentéskomponens-háló, amelybe a deiktikus információ azonnal beépülhetne.

Az egymásra épülő térdeiktikus kereteknek és eszközöknek rövid bemutatásával azt próbáltam sugallni, hogy: (a) a térkezelési eszközök ezekben a nyelvekben eléggé közel állnak egymáshoz, tehát nem nagy fáradsággal konvertálhatók; (b) ez viszonylagos biztonságot adhat a nyelvtanuló számára az idegen nyelv tanulásának korai stádiumában; (c) ezeknek pontos elsajátításához azonban további munkára van szükség: az egymástól különböző struktúrák megértésére, illetve a különböző helyzetek begyakorlására. Mindennek természetesen nem ideális terepe az osztályterem, de lehetőségei így is elég nagyok.

Irodalom

- Austerlitz, R.: *Nyelvek és kultúrák Euráziában.* 1992, Tankönyvkiadó, 311–318. p.
 Bársony Olga: A *this* mint katarfora eszköze az angol nyelvben. In Petőfi S. János – Szikszainé Nagy Irma (szerk): *Officina Textologica* 7. 2002, 143–149. p.
 Jackendoff, R.: The Architecture of the Linguistic-Spatial Interface. In *Language and Space.* Bloom – Peterson – Nadel – Garrett (szerk.) MIT Press, 1–30. p.
 Kálmán László – Nádasdy Ádám: *Hárompercesek a nyelvről.* Budapest, 1999, Osiris.
 Levinson, S. C.: *Pragmatics.* 1983, CUP, 54–96. p.
 Szilágyi N. Sándor: *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár, 1996, Erdélyi Tan-
 könyvtanács.
 Szilágyi N. Sándor: *Világunk, a nyelv.* Budapest, 2000, Osiris.
 Tolcsvai Nagy G.: Térjelölés a magyar nyelvben. In *Magyar Nyelv* XCV. 154–165. p.

Stanitz Károly

Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar

TANÍTHATÓ-E A NYELVTANI NEM?

(A nyelvtani nem mint hibaforrás a második nyelv elsajátításban)

Szinte már közhely az idegen nyelvet tanulók és tanítók körében, hogy azoknál a nyelveknél, amelyek rendelkeznek nyelvtani nemmel (genus-szal), az egyik legnehezebben megszüntethető (talán soha meg nem szüntethető) hibaforrás ehhez a jelenséghez kapcsolódik. Ennek oka az, hogy a szabályalkotás általában rendkívül bonyolult, esetenként lehetetlen, a tökéletes elsajátítás gyakorlatilag nem létezik. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtani nemhez kapcsolódó megkülönböztetés és az egyeztetés nagyon jó nyelvtudással rendelkezőknél is problémát okoz. A problémát részben az okozhatja, hogy a nyelvtani nem aránylag kis szerepet játszik a jelentés megkülönböztetésében. Ennek az lehet a következménye, hogy az idegen nyelvet tanulók nem tulajdonítanak jelentőséget a nyelvtani nemnek, és így csak késve, vagy egyáltalán nem sajátítják el a megfelelő genusrendszert és egyeztetési folyamatokat.

1. Tekintettel arra, hogy nyelvtani nem mint grammatikai kategória a főnévhez kapcsolódik, érdemes megvizsgálni, milyen jellemzői vannak a főnévnek a szófaji meghatározás alapján. Ezek a lehetséges kategóriák az indoeurópai nyelveknél a szám, az eset és a nem.

1.1 A szám, amelyet minden indoeurópai nyelv megkülönböztet, tulajdonképpen morfoszemantikai kategória, mivel az egyes és többes szám alaktani jegekben jelenik meg, azonban nem egyszerű viszonyt (mennyiségi) közvetít, hanem – esetenként változó mértékben – jelentéstöbbletet is: ezt bizonyítják a csak egyes vagy csak többes számmal rendelkező főnevek, a szuppletív formák (ЧЕЛОВЕК-ЛЮДИ), ezt bizonyítja az a tény, hogy sok esetben egy-egy szó többes száma szinte szinonimaként helyettesíthető más szóval (fák-erdő), az egyes és többes szám használatával kapcsolatos nyelvenként eltérő gyakorlat, és – ha első pillantásra nem idetartozónak tűnik is – a főnevet helyettesítő személyes névmás is, ahol teljesen nyilvánvaló az egyes és többes szám tartalmi eltérése (hasonlóképpen a fajfogalmak többes számához, ahol pl. a *könyvek* a legritkább esetben jelenti ugyanannak a könyvnek több példányát).

1.2 Az eset azokban az indoeurópai nyelvekben, amelyek rendelkeznek vele (ezt a kategóriát az indoeurópai nyelvek közül csak a szláv nyelvek – a bolgár kivételével –, az archaikusnak számító germán nyelvek, az újlatin nyelvek közül a román őrizte meg), egyértelműen szintaktikai-szintagmatikai kategória, mivel feladata az egyes mondatrészek funkcióinak, összetartozásának jelölése. Az eset a mondat keretein kívül, esetenként a szintagmán kívül, értelmét veszti. Valószí-

núleg ez lehet az oka annak, hogy a román nyelvek többségénél és a germán nyelvek egy részénél az analitikus szemlélet erősödése következtében veszített jelentőségéből, és lényegében a szám jelölésére redukálódott.

A gazdag esetrendszerrel rendelkező nyelveknél a helyzet nem ilyen egyértelmű, de ha figyelembe vesszük pl. az orosz nyelv egyes ragozási csoportjain belül, még inkább ezek között jelentkező szinkretizmust (a lehetséges végződések száma jóval kisebb, mint az eseteké), akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a helyzet itt is ugyanaz, csupán a hangsúly áttevődik a szintaxisról a szintagmatikára.

1.3 Ezek után lássuk, mi a helyzet a nyelvtani nemmel? Ezt a kategóriát úgy szokás meghatározni, hogy a főnév belső tulajdonsága. Ha ez igaz, akkor joggal várhatjuk, hogy ez a tulajdonság minden esetben, a főnév bármely formájában egyértelműen megnyilvánuljon. Hogy ez nem így van, azt már egy rövid vizsgálódás is bizonyíthatja. Mondhatnánk, hogy erre nincs is szükség, elég, ha az anyanyelvi beszélő tudatában az egyes főnevekhez a megfelelő genusfogalom kapcsolódik. Ez igaz, ennek a fogalomnak azonban az anyanyelvi beszélő tudatában ki kell alakulni. Fontos információkat remélhetünk azoknak a vizsgálatoknak az eredményeiből, amelyek megpróbálják nyomon követni a nyelvtani nemmel kapcsolatos stratégiák kialakulásának, a nyelvtani nem kezelésének folyamatát a különböző életkorokban. Ezek a stratégiák alapvetően két jelenségre vonatkoznak: az egyik a főneveknek az egyes *genuscsoporthoz való rendelése*, a másik az *egyeztetés*.

2. Fontos a nem kategória elsajátításának vizsgálata anyanyelvi beszélőknél, mert feltételezhető, hogy az idegen nyelvben a nyelvet tanulók hasonló utat tesznek meg a nyelvtani nem használatával kapcsolatosan, mint az anyanyelvüket elsajátító gyermekek, így tehát az anyanyelv elsajátításának vizsgálatával az idegen nyelv elsajátításról is ismereteket szerezhetünk.

Az alábbiakban azt nézzük meg, mit tudunk két nyelv esetében (francia és holland) arról, hogyan sajátítják el a gyerekek anyanyelvük nyelvtani nemmel kapcsolatos használati szabályait.

2.1 *Clark* 1985-ben megjelent tanulmányában azt állítja, hogy a francia gyerekek három éves korukra érik el azt a stádiumot, hogy biztonsággal kezelik a főnevek nyelvtani nemét. Felhívja ugyanakkor a figyelmet arra, hogy ezt megelőzően van egy olyan szakasz, amikor a gyerekek a határozott névelőnek egy általánosított formáját (*default*) használják. *Clark* szerint az újlatin nyelvekben ebben a szakaszban ez az általánosított forma rendszerint a névelő nőnemű alakja. A kiválasztás alapja valószínűleg a fontosság, a gyakoriság és a determinánsok határozottságának foka.

2.2 *Carroll* 1989-es tanulmányában arra a következtetésre jut, hogy a francia gyerekek a határozott névelőt a főnév részének tekintik. Amikor azonban azt tapasztalják, hogy a névelő és a főnév közé más szó is kerülhet, képessé válnak arra, hogy szétválasszák a főnév és a determináns jelentését. Ez arra készíteti a gyerekeket, hogy rájöjjenek, a névelő különálló szó. Ennek a jelenségnek a későbbi

ekben következményei vannak. Carroll szerint a fejlődési folyamatnak ez a mozanata magyarázza azokat az eseteket, amikor a gyerekek helyesen választják meg a névelőt (a főnévvel együtt tanulta meg), ugyanakkor hibáznak a megfelelő melléknévi alak megválasztásában (még nem sajátították el a szintaktikai egyeztetés szabályait).

2.3 *Gillis és de Houwer* 1998-as tanulmánya szerint az újlatin nyelvekkel szemben a holland gyerekeknek hosszabb ideig tart elsajátítani a szintaktikai nem használatát. A kísérletek tanúsága szerint ugyanis három és fél éves korban még követnek el hibákat az egyeztetésben. Annak, hogy a holland gyerekeknek tovább tart elsajátítani a megkülönböztetést, több oka lehet. Az egyik az, hogy ellentmondó jelzéseket kapnak a főnévvel egyeztetett melléknévtől. Ilyen például az a jelenség, hogy a melléknév a „közös” (*de*) nemhez tartozó főnevek előtt „-e” végződést kap mind határozott, mind pedig határozatlan névelő után, a „semleges” nemhez (*het*) tartozó főnevek előtt azonban csak a határozott névelő után. Tovább bonyolítja a képet az, hogy többes számban mindkét nem esetében megkapja a melléknév az „-e” végződést, ráadásul itt csak egy határozott névelő van, a *de*. További zavaró jelenség a gyermeknyelvben gyakran előforduló kicsinyítő képzős főnevek viselkedése, ezek ugyanis mind semlegesneműek. Ha tehát egy gyerek megtanulta, hogy a *boek* (könyv) szónak *de* a névelője, azt kell tapasztalnia, hogy egy másik szónak, amely ugyanarra a tárgyra utal, lehet más a névelője (*het boekje*). A holland gyerekek esetében is megfigyelték, hogy hajlamosak az általánosításra, a *de* névelős főnevek nagyobb száma miatt a genusfogalom kialakulásának folyamatában van egy olyan szakasz, amikor a gyerekek nem használják a *het* névelőt.

Bár csak szórványos bizonyítékaink vannak ezen a területen, úgy tűnik, mindkét nyelv esetében van az anyanyelv elsajátításának egy olyan szakasza, amikor a gyerekek általánosítanak, és összevont determinánsot használnak minden nem jelölésére. A jelek szerint ez az összevont forma egy-egy nyelvnél azonos minden gyerek esetében. Amennyiben az említett nyelveket idegen nyelvként tanulók szintén használnak összevont determinánsokat, ez annak a jele, hogy ugyanazokon a fokozatokon mennek keresztül, mint az anyanyelvet elsajátítók a folyamat kezdeti szakaszában. A különbség az lehet, hogy ők megállnak a folyamat egy korai fokán, de az is lehet, hogy – ha elég hosszú ideig vannak célnyelvi környezetben – elsajátíthatják a megkülönböztetés és egyeztetés stratégiáját is.

2.4 A már kialakult stratégiákkal, tehát a felnőttek genuskezelésének folyamatával kevesebb kutatás foglalkozik, mint gyerekeknél tapasztalható jelenségekkel, ezek megállapításai azonban szintén felvetnek érdekes kérdéseket az idegen nyelv-elsajátítás szempontjából.

Van Berkum, valamint *Colé és Segui* vizsgálataik során arra következtetésre jutottak, hogy a mentális lexikonhoz való hozzáférés során létezik egy poszt-lexikai szintaktikai egyeztetés is. A hozzáférés során ugyanis két folyamat játszódik le párhuzamosan: a kísérleti alanyok a szavakat lexikai szinten ismerik fel, de mi-

közben még a válaszadás folyamatában vannak, szintaktikai ellenőrzést végeznek abból a szempontból, hogy a determináns megfelel-e a főnév nemének. Ennek a jelenségnek az alapján azt feltételezhetjük az idegen nyelv elsajátításának folyamatára vonatkozóan, hogy az idegen nyelvet tanulók/beszélők nem jutnak el eddig a szintig, és nem képesek erre a szintaktikai ellenőrzésre (van Berkum, J.J.A. 1996; Colé, P. – Segui, J. 1994).

3. Az első vizsgálatok egyikét, amely a genus szerepét vizsgálta az idegen nyelv tanulása során, *Tucker és társai* végezték. E kutatás motivációját az adta, hogy Tucker a francia nyelvet tanulva tapasztalta, milyen nehézséget jelentenek a nyelvtani nemmel kapcsolatos jelenségek. Miután elégedetlen volt a genusra vonatkozó korábbi kutatások eredményeivel, amelyek csupán néhány főnévi példára korlátozódtak, valamint csupán szegényes és helyenként hibás általánosítást tartalmaztak a végződések és a genus kapcsolatára vonatkozóan, elhatározta, hogy az 1962-es kiadású *Petit Larousse* szótár teljes korpuszát elemezni fogja. A kutatócsoport a vizsgálat eredményeképp azt állapította meg, hogy – a korábbi hiedelemmel ellentétben, amely szerint a főnévi végződések csupán megbízhatatlan jelzéseket adnak a genusra vonatkozóan – a végződések a nyelvtani nemmel „rendszerszerű és előre megjósolható módon járnak együtt” (Tucker, et al. 1977, 57). A későbbi kutatás azt mutatta, hogy az anyanyelvi francia beszélők (7-17 év között) reprodukálták ezeket az osztályozó jellemzőket olyankor, amikor ritka vagy nem létező főnevek nemét kellett megállapítaniuk, igazolva, hogy a főnévi végződések fontos szerepet játszanak a főnevek genus csoportba sorolásánál. A vizsgálat eredményeiből arra lehet következtetni, hogy a főnevek nemének meghatározása egy aktív folyamat, amelynek során az anyanyelvi beszélők a főnév végződésére összpontosítanak, mint a nem jelzésének legvalószínűbb eszközére, majd visszafele haladva megállapítják, milyen szubkontextusba tartozik az adott végződés. Így például az olyan szavak esetében, mint a *maison* a francia beszélő előbb az *-on* végződésre koncentrál, aminek alapján pl. a *son* a hímnemhez sorolható, majd visszafele haladva azonosítja a nőnemű *-aison* végződést, és ennek alapján a szót a nőnemhez sorolja. Olyan esetekben, amikor a végződés egy ritkán előforduló alak volt, ugyanakkor létezett egy hasonló, gyakran előforduló más nemű kivétel, a kísérleti alanyok hajlamosak voltak a kivétel nemét azonosítani. Ez azt mutatja, hogy „a beszélő genushoz kapcsolódó készségei nyelvi tapasztalatainak mennyiségétől függenek” (Tucker 1977, 58).

3.1 A megfelelő genusrendszer elsajátításának és az egyeztetési folyamatoknak a kérdését a második / idegennyelv-elsajátítás jelenségeként több viszonylatban érdemes vizsgálni: külön az olyan eseteket, ahol a nyelvtani nemmel rendelkező nyelvet tanulónak az anyanyelvében van, és olyan eseteket, ahol a nyelvet tanuló anyanyelvében nincs nyelvtani nem (nekünk, magyar anyanyelvűeknek ez utóbbival érdemes behatóbban foglalkozni).

Azokra az esetekre vonatkozóan, amikor az idegen nyelvet tanulók anyanyelvében nincs nyelvtani nem, a szakirodalom szinte kizárólag angol példákkal szolgál.

Andersen egy 12 éves angol anyanyelvű fiú esetét említi, aki spanyolul tanult, és aki abban az esetben, ha a főnév nyelvtani és természetes neme egybeesett, tudta használni a nemet, ha azonban nem, a nyelvtani nemhez kapcsolódó fonológiai jelekkel nem tudott mit kezdeni (*Andersen, R. 1984*).

Rogers vizsgálatai során azt állapította meg, hogy német nyelvet tanuló angol anyanyelvűek gyakran követnek el nyelvtani nemmel kapcsolatos hibákat, és hajlamosak arra, hogy a névelő hímnemű formáját használják általános formaként. Ez a jelenség emlékeztet arra, hogy a német gyerekek szintén használnak időnként általános formát az anyanyelv elsajátítása során (*Mills 1985*), ez azonban a névelőnek nem a hímnemű, hanem a nőnemű formája. Ez is azt bizonyítja, hogy az idegen nyelv elsajátítása során lehetnek ugyan az anyanyelv elsajátítása során megfigyelhetőkhöz hasonló jelenségek, a két folyamat azonban nem azonos (*Rogers 1984*).

Voltak olyan kísérletek is, amelyek az egyeztetés jelenségét vizsgálták az idegen nyelv elsajátítása során. *Myles* angol anyanyelvűeket vizsgált, akik franciául tanultak. A vizsgálat tárgya az volt, milyen eredménnyel alkalmazzák a kísérleti alanyok a főnév-melléknév egyeztetés különböző fajtáit. A vizsgálat eredményéből arra következtetett, hogy az egyeztetés sikere attól függ, milyen távol van egymástól a főnév és az egyeztetendő nyelvi elem. Minél nagyobb volt a távolság, annál kevésbé érezték fontosnak az egyeztetést a kísérleti alanyok. Érdekes módon ugyanakkor ez a törvényszerűség csak mondathatáron belül érvényesült. A mondat határán kívüli egyeztetés működött. Az alábbi példákból az első három problémát okozott a kísérletben részt vevőknek, a negyedik nem:

1. son sac noir (egyeztetés a főnévi csoporton belül)
 2. son frère était content (egyeztetés a mondaton belül, de a főnévi csoporton kívül)
 3. sa valise dans laquelle ... (egyeztetés a tagmondaton kívül)
 4. content de son travail, Jean... (egyeztetés főnévi és igei csoporton kívül)
- (*Myles, F., 1995*).

Shelton franciául tanuló angol anyanyelvűeket vizsgált, és azt állapította meg, hogy egyikük sem volt képes anyanyelvi szintű egyeztetést produkálni. Meglepetést okozott ugyanakkor, hogy az alacsonyabb nyelvi szinten lévők lényegesen jobb teljesítményt nyújtottak, mint a magasabb szinten lévők. Meg kell azonban jegyezni, hogy az értékelés alapja az volt, mennyire konzisztens a nyelvtani nemmel kapcsolatos teljesítményük. Így tehát pozitívan értékelték azt, ha valaki következetesen alkalmazta egy-egy főnévvel kapcsolatosan minden előforduló esetben az

egyeztetést, még ha az adott főnevet nem is sorolta a megfelelő nemhez. A kísérlet eredményéből Shelton arra következtetett, hogy az idegen nyelv elsajátítás egy vegyes folyamat, amelyben a tanuló igyekszik beilleszteni az idegen nyelv nyelvtani struktúráit az anyanyelv már elsajátított nyelvtani szerkezetébe, amely folyamatot általános kognitív stratégiák segítik (Shelton 1996).

Marinova-Todd kísérletének eredményei igazolják azt a feltételezést, amely szerint különbségek vannak a genus kezelésében az idegennyelv-elsajátításban a nyelvtani nemmel rendelkező és a nyelvtani nemmel nem rendelkező anyanyelvű tanulók között. Kísérletében Marinova-Todd a genus hozzárendelés stratégiájában levő különbségeket vizsgálta egy kanadai egyetem olyan hallgatói esetében, akik német vagy angol anyanyelvűek voltak és franciául tanultak. A hallgatók három feladatot kaptak: az elsőben azt vizsgálták, képesek-e a kísérleti alanyok egy fordítási feladat során a szövegben előforduló főnevekhez a nemüknek megfelelő névelőt rendelni, a másodikban a hallgatóknak kitalált francia szavakat kellett valamely genuscsoportba sorolni, a harmadik feladat során el kellett döntenie azt a konfliktust, amely a feladatban előforduló főnevek természetes neme és egy másik nemre utaló fonológiai jelzései között állt fenn. Az első két feladat megoldásában a két csoport (az angol és német anyanyelvű hallgatók) teljesítménye között nem volt szignifikáns különbség, tehát mindkét csoport képes volt a feladatban szereplő főneveket a genusra utaló fonológiai jelzések alapján a megfelelő genuscsoportba sorolni. Különbség a harmadik feladat megoldásánál jelentkezett, amikor az angol anyanyelvű (tehát az anyanyelvükben nyelvtani nemmel nem rendelkező) hallgatók a konfliktust formai alapon oldották meg, míg a német anyanyelvűek (tehát anyanyelvükben nyelvtani nemmel rendelkező) hallgatók a feladat megoldása során szemantikai jelzéseket is figyelembe vettek. Az első csoport viselkedése az anyanyelv elsajátítás korai szakaszában felfedezhető stratégiához, a második csoport viselkedése az anyanyelv elsajátítás későbbi szakaszában tapasztalható, érettebb stratégiához hasonló. Ez a kísérlet egyértelműen bizonyította tehát, hogy az idegennyelv-elsajátítás során alkalmazott stratégiákat a genuszal kapcsolatos konfliktusok kezelésében - és ezáltal magának a genusnak a kezelésében is - az anyanyelvi háttér erősen befolyásolja (Marinova-Todd 1994, idézi Bialystok 1997).

3.2 Külön fejezetet érdemel ebben az összefüggésben a kölcsönszavak nemével kapcsolatos kérdés, amely ugyan nem kapcsolódik közvetlenül a nyelvtanuláshoz, azonban a nyelvtani nemmel foglalkozó nyelvészek szinte mindegyike a legfontosabb bizonyítékként említi a *genus kezelési stratégia* létezésének és működésének bizonyítása során. Attól függően, hogy a befogadó nyelv a formai jegyek, a jelentés vagy mindkettő alapján sorolja az egyes főneveket valamely genuscsoportba, a kölcsönszavak kezelésének a stratégiája is különböző lehet. Mivel a stratégia megismerése bepillantást enged a nyelv működésébe, az adott nyelv idegen nyelvként való tanulása során kapaszkodót jelenthet.

Gregor az angol kölcsönszavak sorsát vizsgálta a német nyelvben. Ez a párosítás azért érdekes, mert az angolban nincs nyelvtani nem (a harmadik személyű névmás egyeztetését leszámítva), így pl. a latin vagy francia kölcsönszavakkal ellentétben az eredeti nyelv genusrendszere nem befolyásolja az adott főnév genuscsoportba való sorolását. Mivel a német vegyes szerkezetű a nyelvtani nem hozzárendelése szempontjából, így a szemantikai szempontok mellett szerepet játszanak formai szempontok is. Gregor a tanulmányában a következő elveket fogalmazza meg:

1. „Handelt es sich bei dem englischen Lehnwort um ein morphologisches Simplex, so erhält es das Genus des naheliegendsten deutschen Äquivalents (z.B. Band-Kapelle)”.
2. „Handelt es sich bei dem englischen Lehnwort um eine durchsichtige Morphemkonstruktion, so erhält es das Genus des in einer entsprechenden deutschen Morphemkonstruktion genusdeterminierenden Morphems (*Fitness*-Bildungen mit *-heit/-keit*)”.
3. „Handelt es sich bei dem englischen Lehnwort um einen Artbegriff, so erhält es das Genus des entsprechenden deutschen Gattungsbegriffs (*Charleston – Tanz*). (Gregor 1983, 59.)

Megjegyzi ugyanakkor, hogy egy sor esetben ingadozás figyelhető meg a genus használatában, ami rendszerint a hímnem és semleges nem között történik.

Ez utóbb kérdést, vagyis a bizonytalan genushasználatot illetően érdekes tendenciáról számol be Vesterhus tanulmányában. A szerző a gépkocsi szektorban végzett kutatásokat az angol kölcsönszavak használatával kapcsolatosan több évben. Ezeknek a kutatásoknak az eredményeit összehasonlítva azt állapította meg, hogy az előfordulás gyakoriságát illetően állandóan változnak a listavezető szavak, ami nem nagy meglepetés, meglepő viszont az a megállapítás, hogy a változó genus-szal előforduló szavaknál a hímnem és semleges nem előfordulási aránya az évek múltával a hímnem javára eltolódik:

főnév	1991 (%)		1993 (%)		1997 (%)	
genus	hím	semleges	hím	semleges	hím	semleges
<i>Countdown</i>	49.5	50.5	58.5	41.5	95.5	4.5
<i>Kickdown</i>	43.2	56.8	49.5	50.5	65	35
<i>Showdown</i>	46.5	53.5	56.5	43.5	83.5	16.5

(Vesterhus, p.10)

4. Milyen következtetéseket lehet levonni az elmondottak alapján az idegennyelvoktatás szempontjából? A magyarországi nyelvtanítás mai gyakorlatában a taná-

rok csak ritkán foglalkoznak a nyelvtani nem kérdésével azon túl, hogy megpróbálják elfogadtatni a tanulókkal azt a tényt, hogy a tanult idegen nyelvben a főneveket valamilyen módon csoportokba kell sorolni, és ha ez nem sikerül egy-egy feladat során, akkor az hibának minősül. A mechanikus bevésésen kívül más módját a megoldásnak általában nem tanítják, mivel többnyire maguk sem ismerik. A nyelvtani nem kezelésével kapcsolatos stratégiák megismerése segítséget jelenthet a nyelvtanárok számára abban, hogy a tanítás során olyan módszereket alkalmazzanak, amelyek hozzájárulnak valamilyen stratégia kialakulásához. A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy ez stratégia nyelvenként, sőt akár egyenként is különböző lehet, fontos az, hogy legyen.

Oliphant olasz nyelvet második nyelvként tanuló egyetemi hallgatókat vizsgált a Hawai Egyetemen abból a szempontból, mennyire tudják felhasználni a főnevek genus-besorolásához rendelkezésre álló jeleket. A vizsgálat azt mutatta, hogy a hallgatók leginkább a főnév végi fonémákat használták segítségül a főnevek besorolásánál, legkevésbé pedig azokat a képzőket, amelyek egy-egy genushoz kötődnek (*Oliphant* 1997).

Az idegennyelv-oktatásra vonatkozóan a vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vonja le, hogy a tanároknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük arra, hogy felhívják tanítványaik figyelmét a genusra utaló kevésbé egyértelmű és közismert jelekre, és fokozatosan eljussanak a genus szintaktikai eszközeihez, vagyis segítsék azt a folyamatot, amelynek eredményeképpen az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók kialakíthatják – a nyelvet anyanyelvként beszélőkhöz hasonlóan – a genus kezelésének a stratégiáját. Utalva *Harley* 1979-es és *Stevens* 1984-es vizsgálatára, amelynek során bemerítéses francia nyelvi programok résztvevőinek teljesítményét kísérték figyelemmel, azt állapítja meg, hogy csak a nyelvi környezet és a nyelvhasználat lehetőségének biztosítása nem elegendő a nyelvtani nem biztos kezelésének elsajátításához. Aktív „intervencióra” van szükség, amely azonban nem első sorban szabályok tanítását jelenti, hanem azt, hogy a tanulókat sokszor kell olyan gyakorlati feladatok elé kell állítani, ahol dönteniük kell a nyelvtani nemmel kapcsolatos konfliktushelyzetekben.

Az angol anyanyelvűek olasz nyelvtanulása speciális kérdéseket vet fel ugyan, azonban néhány általános kérdésre is ráirányítja a figyelmet. Ezek közül a legfontosabb az, hogy a nyelvtani nem viszonylag biztos kezelésének stratégiáját ki lehet és ki is kell alakítani a tanulóinkban, amivel a nyelvtani nemmel rendelkező nyelvek tanulása esetén egy jelentős bizonytalansági tényező szüntethető meg. Ez amellet, hogy a nyelvtudás minőségét javítja, motiváló tényező is lehet, mint minden olyan eszköz, amely növeli a magabiztosságot az idegen nyelv használata során. A magyarországi nyelvtanítás szempontjából a magyar és a német nyelv viszonylatában fontos lenne az előzőekben ismertetettekhez hasonló vizsgálatok elvégzése, és azoknak a módszereknek a kidolgozása, amelyekkel a német genusrendszer elsajátításában és kezelésében lehetne segíteni magyar anyanyelvűeknek.

Irodalom

- Andersen, R.: What's gender good for, anyway? In R. Andersen (Ed.): *Second Languages: Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass, 1984, Newbury House, 77–99 p.
- van Berkum, J.J.A.: *The Psycholinguistics of Grammatical Gender*. Doktori disszertáció. University of Nijmegen, 1996.
- Bialystok, E. (1997): The structure of age. In *Search of barriers to second language acquisition*. Second Language Research, 13, 116–137. p.
- Caroll, S. (1989): *Second-language acquisition and the computational paradigm*. Language Learning, 39 (4), 535–594. p.
- Clark, E.V.: The acquisition of Romance, with special reference to French. In D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. London, 1985, Lawrence Erlbaum Associates.
- Colé, P. & Segui, J. (1994): *Grammatical Incongruency and Vocabulary Types*. Memory and Cognition, 22 (4), 387–394. p.
- Gillis, S & de Houwer, A.: Dutch child language: an overview. In S. Gillis & A. Houwer (Eds.), *The Acquisition of Dutch*. Amsterdam, 1998, John Benjamins Publishing Company.
- Gregor, B.: *Genuszuordnung: das Genus englischer Lehnwörter im Deutschen*. Tübingen, 1983, Max Niemeyer Verlag.
- Myles, F. (1995): *Interaction between linguistic theory and language processing in SLA*. Second Language Research, 11 (3), 235–266. p.
- Oliphant, Katrina. (1997). *Acquisition of grammatical gender in Italian as a foreign language* (Net Work #7) HTML document. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW7/> (access: 25.03.2003)
- Rogers, M. (1984): *On major types of written error in advanced students of German*. IRAL, 22, 1–29. p.
- Rogers, M. (1987). *Learners' difficulties with grammatical gender in German as a foreign language*. Applied Linguistics, 9, 219–235. p.
- Shelton, J.: *Second Language Acquisition of Grammatical Gender and Agreement in French*. Doktori disszertáció. University of Essex, 1996.
- Tucker, G.R., Lambert, W.E. & Rigault, A.A. (1977): *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule-Governed Behaviour*. The Hague: Mouton.
- Vesterhus, Sverre: *Anglicisms in German car advertising*. www.sf.hiof.no/~sverrev/eng.html

A FOKOZÁSRÓL ÉS AZ IGÉK FOKOZÁSÁRÓL

0. A téma részletesebb kifejtése előtt elkerülhetetlennek tűnik néhány olyan tételnek a megfogalmazása, amelyeknek elfogadása esetén be kell látnunk, hogy a leíró nyelvtanok nem a nyelvi tényeknek megfelelően mutatják be a fokozás és a mérséklés kifejezésének a rendszerét, és a köztudatban téves felfogás uralkodik a fokozás és a mérséklés kifejezésével kapcsolatban. E tételek a következők: 1. Téves az az interpretáció, amely szerint a fokozás legfontosabb változata a melléknévfokozás (komparáció), és az adott szemantikai mezőhöz sorolható nyelvi jelenségeket a melléknévfokozásból kiindulva lehet és kell leírni. 2. Téves az a felfogás, amely szerint igék nem fokozhatók. 3. Hibáztatható az a szemlélet, amelynek eredményeként a mérsékléssel (vö. Székely 2003), a „lefelé fokozással” nem, vagy csak mellékesen kell foglalkozni. Az első és a harmadik tétel teljes körű kifejtése a későbbiekben kísérelem meg. Foglalkozzunk először azzal a kérdéssel, vannak-e olyan igék, amelyek fokozhatók!

1. Azt talán ma már szükségtelen bizonygatni, hogy a fokozásnak két egymástól jól elkülöníthető változata van, az ún. lexikai vagy lexikális fokozás (az „abszolút szuperlatívusz”!), és az összehasonlító (relatív) fokozás. Talán azt sem vitatja senki, hogy a lexikai fokozás keretei között igék, főnevek, melléknevek egyaránt és hasonló módon fokozhatók (*nagyon esik, nagy eső, nagyon esős*). Bizonyítani talán csak azt kell, hogy vannak olyan igék, amelyek a melléknevekhez hasonlóan a relatív fokozás keretei között is fokozhatók! Ha azt mondom *Anna szép; Ági szebb, mint Anna; Éva a legszebb köztük*, akkor a *szép* melléknevet fokozom. Ha azt mondom *Jánosnak tetszik Anna, de Ági jobban tetszik, mint Anna, a legjobban pedig Éva tetszik*, akkor a *tetszik* igét ugyanúgy az összehasonlító fokozás keretei között fokozom, mint ahogyan tettem azt a *szép* melléknévvel. A magyar nyelvben egyetlen különbség van a fokozható melléknevek és a fokozható igék között: a fokjelek, amelyek egyébként nemcsak melléknevekhez, hanem olykor más fokozható névszókhoz, például főnevekhez (*emberebb embert nevelni*) és persze melléknévi igenevekhez, határozószókhoz (*bent, bentebb*) is kapcsolhatók, igékhez nem kötődnek. A fokozásnak azonban nem lehet egyetlen kritériuma adott formális nyelvi jel megléte! A relatív fokozás minden további nélkül megvalósul akkor is, amikor a fokozást a lexikális fokozáshoz hasonlóan fokozó lexémával jelöljük. Ha ez nem így lenne, akkor például az orosz *более красивый* (szebb) szókapcsolatot nem tekinthetnénk az orosz *szép* melléknév középfokának, ami természetesen tarthatatlan álláspont lenne. El kell fogadnunk tehát, hogy valószínűleg minden nyelvben éppúgy vannak fokozható igék is, mint ahogyan vannak fokozható melléknevek.

2. Az első pontban röviden összefoglalt tényekből az következik, hogy vannak olyan lexikális jelentéssel rendelkező nyelvi egységek, amelyek fokozhatók, és vannak olyanok, amelyek nem fokozhatók. A fokozhatóság (illetve nem fokozhatóság) mint nyelvészeti kategória független a fokozható illetve nem fokozható szó mondatbeli szerepétől, szófaji hovatartozásától. A fokozás leginkább szemantikai jelenségnek tekintendő (vö. Ágoston 1993, 223). Mind a lexikai, mind pedig az összehasonlító fokozás kifejezésekor a legkülönbözőbb típusú (analitikus és szintetikus) nyelvi eszközök alkalmazása megfigyelhető. A fokozás tehát, mint nyelvi jelenség nem sorolható be egyértelműen valamely nyelvtani részdiszciplína jelenségei közé, mert a mondat, a szószerkezet és a szó síkjain egyaránt megjelenhet.

3. A fokozásnak az „aszimmetrikusan ellentétes” párja a mérséklés (*alig esik, egy kicsit jó, szerény siker, kevésbé esik, nem olyan jó, enyhébb ítélet*). A sok esetben a fokozás válfájának tekintett „lefelé fokozás” ritkábban fordul elő a szövegekben, mint a „felfelé fokozás”, kevesebb nyelvi eszköz áll rendelkezésünkre a mérséklés kifejezésére, mint fokozás kifejezésére, nincsenek a mérséklés kifejezésének sajátos morfológiai eszközei, és a leíró nyelvtanok általában csak utalásszerűen foglalkoznak a mérséklés kérdéseivel (vö. Székely i. m.). Ugyanakkor a mérséklésnek is van nem összehasonlító (*alig esik*) és összehasonlító (*kevésbé esik*) változata, és valószínűnek tűnik, hogy a magyar nyelvben, éppúgy, mint az európai nyelvekben általában, száznál jóval több lexémát használhatunk a mérséklés jelölésére, és ezek a lexémák megközelítőleg hasonló módon osztályozhatók, mint a fokozó lexémák (vö. Székely i. m.).

4. A fokozás körébe sorolhatjuk a nyomatékos vagy erős tagadást is. Bár az erős tagadást gyakrabban fejezzük sajátos, csak a fokozás nyomatékosítására alkalmas fokozó elemekkel (*egyáltalán nem szép, semmiképpen nem lehet*), gyakran előfordul az is, hogy a lexikai fokozás általánosan használt eszközei jelennek meg a tagadás fokozásakor is (*nagyon nem szeretném*). A tagadást azonban nem lehet összehasonlító jelleggel fokozni, hiszen az *Éva nem olyan szép, mint Ági* típusú összehasonlító mondatokkal nem a tagadást fokozzuk, hanem a kulcsszót (jelen esetben *szép*) mérsékeljük: „Éva **kevésbé** szép, mint Ági”. A tagadás nem mérsékelhető. Sajátos tulajdonsága a tagadásnak a fokozás szempontjából nézve az, hogy csak felfelé fokozható.

5. Ha a fokozás és mérséklés szemantikai mezőt teljes részletességgel akarjuk leírni, akkor a fokozó elemek több eszközzrendszerét kell bemutatnunk. Melyek ezek az eszközzrendszerek? 1. A lexikai fokozás célját szolgáló szintaktikai, lexikai, morfológiai (tehát analitikus és szintetikus) nyelvi eszközök (vö. Székely 2001). 2. A nem összehasonlító mérséklés kifejezésének az eszközei. 3. Az összehasonlító fokozás eszközzrendszere. 4. Az összehasonlító mérséklés eszközei (vö. Székely i. m. 2001). 5. Az erős tagadás kifejezésének az eszközei. Mindebből az következik, hogy minden egyes fokozható és mérsékelhető szónak minden nyelvben megvan

a sajátos fokozási paradigmája. Vegyük szemügyre néhány szó fokozási paradigmáját!

Magyar példák:

HIDEG *mn* ♦ „olyan alacsony hőmérsékletű (tárgy, anyag, dolog), hogy testünket, ill. bőrünket kellemetlenül érinti, a fázás érzetét kelti”

[LF] 1. abnormálisan *id*, abszolút *id*, állati(an/ra) *durva*, baromi(an) *durva*, borzalmasan *biz*, borzasztó(an), dermesztően, cudar, egészen, elég(gé), elképesztően, elviselhetetlenül, felettébb/fölöttébb *vál*, feltűnően, fenemód *biz*, haláli(an) *szleng*, hallatlanul, hihetetlenül, igazán, igen *vál*, igencsak *biz*, irtó *biz*, irtózatosan/irtóztatóan *biz*, iszonyatosan *vál*, iszonyú(an) *vál*, jó, kifejezetten, kimondhatatlanul, kimondottan, kutya, különösen, meglehetősen, meglepően, módfelett/módfölött *vál*, nagyon, oltári(an) *szleng*, örületesen *biz*, példátlanul, piszkosul *szleng*, pokoli(an), rémesen *biz*, rendkívül *vál*, rendkívüli mértékben, rettenetesen/rettentően *biz*, ritka, roppantul *vál*, szédületesen *biz*, szerfelett/szerfölött *vál*, szokatlanul, szörnyen/szörnyű *biz*, túlontúl, túl(ságosan), túlzottan, ugyancsak, valószínűtlenül; 2. fagyos; 3. jég~; 4. állandósult hasonlító szerkezet: ~, mint a jég(csap); ~, mint a márvány; [M] 1. alig, alig-alig, alig elviselhetően, alig érezhetően, enyhén, éppen hogy csak, épp hogy, kevésbé, (egy) kicsit, kissé, mérsékelten, nem annyira, nem egészen, nem elég(gé), nem különösen, nem olyan, (egy) picit, szinte, valamelyest, valamennyire; 2. hús, hűvös; [ÖF] (af) annyira ~, mint; olyan ~, mint; (kf) ~-ebb; (ff) (a) leg~-ebb; (ÖM) (kf) kevésbé ~, mint; nem annyira ~, mint; nem olyan ~, mint; (ff) a legkevesbé ~.

ESIK *i* ♦ „csapadéknak egymást követő szemei többé-kevésbé sűrűn a föld felszíne felé közelednek”

[LF] 1. állati(an)/állatira *durva*, borzalmasan *biz*, erősen, eszméletlen módon, halálán *szleng*, igencsak *biz*, irtózatosan *biz*, iszonyatosan *vál*, jól, kitartóan, marhára *durva*, meglehetősen, nagyon, piszkosul *szleng*, pokolian, rémesen *biz*, rendesen, rettenetesen/rettentően *biz*, roppantul *vál*, roppant mód, szakadatlanul, szörnyen *biz*, tartósan, teljes erővel, túlságosan, ugyancsak, vadul, vég nélkül; 2. szakad, záporoz, zuhog; 4. ~, mintha csatornából öntenék; ~, mintha dézsából öntenék; ~, mintha sajtárból öntenék; ~, mintha vederből öntenék; 5. megnyílnak az ég csatornái; [M] 1. alig, alig-alig, alig érezhetően, alig észrevehetően, csendesen, egy kevésbé, éppen csak, éppen hogy csak, (egy) kicsit, kissé, nem annyira, nem eléggé nem nagyon, szemerkélve, szítálva, valamelyest *vál*, valamennyire, valamicskét; csepereg, szemerkél, 3. eseket; [ÖF] (af) annyira ~, mint; oly(an) mértékben ~, mint; úgy ~, mint; (kf) erősebben, jobban, kitartóbban, vadabbul; (ff) a legerősebben, a legjobban, a legkitartóbban, a legvadabbul; [ÖM] (kf) kevésbé, nem annyira, kisebb mértékben; (ff) a legkevesbé, a legkisebb mértékben; **nem** ~: abszolúte, a legkevesbé sem, egyáltalán, egy cseppet sem, mákszemnyit sem.

GYÁSZ *fn* ♦ „szeretett személy, főleg hozzátartozó halálán érzett bánat, fájdalom”

[LF] 1. általános, csillapíthatatlan, emésztő *vál*, hatalmas, irtózatoss *biz*, iszonyatos *vál*, iszonyú *vál*, keserű, mély, mélységes *vál*, nagy, nehéz, országos, rettenetes *biz*, roppant *vál*, soha el nem múló, súlyos, szörnyű *biz*, teljes; [M] 1. csillapítható, elviselhető, felszínes, felületes, kis, mérsékelt, minimális, némi; [ÖF] (af) akkora ~, mint; olyan ~, mint; (kf) nagyobb ~; súlyosabb ~; (ff) a legnagyobb ~; a leg-súlyosabb ~; [ÖM] (kf) kisebb ~, mint; nem akkora ~, mint; (ff) a legkisebb ~; a legkevésbé súlyos ~.

Német példák:

STRENG ♦ „so, dass man Ordnung, Disziplin, Gehorsam verlangt“

1. außerordentlich, äußerst, höchst, im höchsten Grade, maßlos, sehr, überaus, unglaublich, verdammt *salopp*; 2. ein bißchen, ein wenig, erträglich, erträglich, mehr oder weniger, nicht so sehr, weniger; 3. strenger; am strengsten; der, die das strengste; 4. nicht so sehr, weniger; am wenigsten.

WISSEN (u, h. u) ♦ „durch eigene Erfahrung od. Mitteilung von außen Kenntnis von etw., jmdm. Haben, so daß man zuverlässige Aussagen machen, die betreffende Sache wiedergeben kann“

1. alles (mögliche), auswendig, genau, eine Menge *umg.*, seit langem, viel; 2. beinahe, bestreitbar, bezweifelbar, gewissermaßen, mehr oder weniger, weniger, zum Teil; 3. besser, genauer, mehr; am besten, am genauesten, am meisten; 4. nicht so gut, weniger; am wenigsten.

Orosz példák:

КРАСИВЫЙ, -ая, -ое, -ые; красив ♦ „доставляющий наслаждение взору, приятный внешним видом, гармоничностью, стройностью”

1. средства выражения безотносительного усиления значения:

1. усиление с помощью усилительных слов: *изумительно, исключительно, на редкость, невероятно, необыкновенно, необычайно, ослепительно, очень, поразительно, потрясающе, удивительно*; 2. синонимы: *прекрасный*; 3. усиление с помощью префикса или суффикса: - : 4. усиление с помощью устойчивых сравнений: ~, как *Аполлон*; ~, как *бог*; ~, как *игрушка*; 5. фразеологизмы: -

2. средства выражения безотносительного ослабления значения:
более или менее; не в достаточной мере; не очень; не слишком; не совсем; не такой

3. средства выражения относительного усиления значения:

1. положительная степень (характерные конструкции указательных слов и союзов): *такой ~, как; так красив, как*; 2. сравнительная степень: *более ~, чем; красивее, чем*; 3. превосходная степень: *самый ~; красивейший*

4. средства выражения относительного ослабления значения:

1. положительная степень (ср. 3. 1.); 2. сравнительная степень: *менее ~, чем;*
3. превосходная степень: *менее всех/ всего ~; в малейшей степени ~*

СМЕЯТЬСЯ ♦ „издавать смех”

1. средства выражения безотносительного усиления значения:

1. *весело, громко, до колик, до слёз, до упаду* разг., *заразительно, искренне, ослухительно, от (всей) души, радостно, раскатисто;* 2. *хохотать;* 3. - ; 4. -; 5. *валяться со смеху* разг.; *кататься со смеху* разг.; *покататься от смеха* разг.; *умирать со смеху*

2. средства выражения безотносительного ослабления значения:

- едва ли; как только; мало-мальски; немножко; не очень; не слишком; понемногу; слегка;*
2. *улыбаться (?)*

3. средства выражения относительного усиления значения:

1. *так ~, как;* 2. *громче, радостнее;* 3. *громче всех, радостнее всех*

4. средства выражения относительного ослабления значения:

2. *менее; меньше; менее громко; менее радостно;* 3. *менее всех; менее громко всех; менее радостно всех*

6. Néhány megjegyzés a bemutatott példákkal kapcsolatban: 1. A lexikai fokozás minden lehetséges változatát természetesen e példák révén nem lehet bemutatni, hiszen nyelvenként legalább 1500 szótározható fokozó lexéma van (vö. Székely i. m. 2001, Szuscsinszkij 1997, Ubin 1995), és a változatok nem minden kulcsszó esetében jelennek meg. 2. A mérséklő lexémák száma kisebb, de minden változat ez esetben sem jelenik meg egyetlen kulcsszóhoz kapcsolódva. 3. Az összehasonlító fokozást a melléknevek, és a melléknevekhez hasonlóan fokozható szók esetében a szokásos módon tartalmazzák a szócikkek, de a túlzó fokra nem utalok. 4. Az igék összehasonlító fokozása általában úgy valósul meg, hogy a legmegfelelőbb, leginkább használatos lexémákat közép, illetve felső fokú alakkal kapcsoljuk a kulcsszóhoz. 5. A szintaktikai eszközökre az utalószó – kulcsszó – kötőszó viszony jelzésével utalok (vö. erről részletesebben Székely i. m. 2001, 21–24). 6. A tagadás fokozása itt természetesen nem jelenik meg. Ez a kérdéskör külön részletezést igényelne.

7. Egy nyelv fokozási-mérséklési rendszerének a teljes körű leírását a ragozási szótárakhoz (vö. pl. Elekfi 1994) hasonló fokozási szótárak készítésével lehetne megvalósítani. Az általam ismert (lásd fentebb) kétnyelvű szótárakban, illetve a nyomdában lévő magyar-német német szótárban 1000-1500 kulcsszó található. Ennél minden nyelvben lényegesen több fokozható szó van. Ezek teljes körű feldolgozása némileg más technikát igényel, mint a kétnyelvű szótárak készítése. Úgy tűnik, hogy először a francia szótár fog elkészülni (vö. ezzel kapcsolatban Szende 1999).

Irodalom

- Ágoston, M.: *A magyar halmaznevek: kategóriájuk, helyük a melléknevek osztályozásában, a szófaji rendszerben, belső rendszerük.* Újvidék, 1993, Fórum Könyvkiadó.
- Elekfi, L.: *Magyar ragozási szótár.* 1994, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Székely, G.: *A lexikai fokozás.* Budapest, 2001, Scholastica.
- Székely, G.: A mérséklés kifejezésének eszközeiről a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv.* 2003. március, 1. sz. 65–69. p.
- Szende, T.: À propos des séquences intensives stéréotypées. *Cahiers de Lexicologie* 74. (1999) 61–77. p.
- Szuscsinszkij, I. I.: *Словарь усилительных словосочетаний русского и немецкого языков. Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der russischen und der deutschen Sprachen.* Москва, 1997, Русский язык.
- Ubin, I. I.: *Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков.* I. I. Oubine, Dictionary of Russian and English Lexical Intensifiers. Москва, Всероссийский центр переводов научно-технической литературы и документации. 1995.

VI. SEKCIÓ

KULTÚRAKÖZI KOMMUNIKÁCIÓ

Bencze Lóránt – Csébfalvi Károly
Apor Vilmos Katolikus Főiskola – MVM Rt.

A KÖNYÖRTELEN ÖLDÖKLÉSTŐL AZ ELŐÍTÉLETEKEN ÁT A MEGBOCSÁTÓ EMLÉKEZÉSIG

(A kultúraközi kommunikáció szemioenezisének lehetséges íve)

Tanulmányunkban analógiákkal és példákkal törekszünk a kultúraközi kommunikációs szemioenezis lehetséges ívének bemutatására.

Az ókori Közel-keleten, amikor az egyik város királya elfoglalta egy másik király városát, lemészárolták nemcsak a fegyveres férfiakat, hanem a nőket és a gyermekeket is. A győztes király pedig saját kezűleg nyúzta meg a legyőzött királyt a városkapu előtt. 1996-ban viszont egy magyar főiskola és egy osztrák főiskola hallgatói és oktatói együtt ünnepelték március 15-ét, a nem éppen osztrákbarát magyar nemzeti ünnepet. A VIII–X. századi bizánciak szerint, de még a XVII. századi németalföldiek szerint is a magyarok hitszegők, megbízhatatlanok. A magyarok viszont a besenyőket tartották hitszegőknek és megbízhatatlannak, ma pedig sokan a cigányokat tekintik ilyennek. A három, felsorolt történet, illetve történeti vonulat maga is jel értékű. Mindegyik arra mutat, hogy a népcsoportok, kultúrák kommunikációjában a jelek létrejötte, szemioenezise – hosszan tartó és fájdalmas útvonalon – a darwinizmussal ellentétes irányú szociokulturális kapcsolatiság kialakulásához vezethet. A kultúraközi kommunikációban eljuthatunk a könyörtelen öldökléstől az előítéleteken át a megbocsátó emlékezésig.

„A németek nem akarnak háborúzni, a franciák egyetértenek a németekkel! Felfordult világ ez!” – viccelődött egy fiatal történelemtanár a minap. Hozzátehetnénk, valamikor a rómaiak és a csehek igen harcos nép voltak, ám ez egyáltalán nem mondható el mai utódaikról. Tehát az is lehetséges, hogy kultúrák paradigmát váltanak, és akkor a kultúraközi érintkezésük is megváltozik. Tudomásul kell vennünk, hogy a magyar kultúra réges-rég nem a „lovass nemzet vagyunk” kultúrája, legkevésbé a IX. századé, de már a XIX. századé sem.

Jóllehet alkalmazható Kuhn paradigmaváltás-elmélete e téren is, de nehezen illeszthető az elméletbe, amit a kultúraközi érintkezésben általában látunk. Közben tapasztalunk valamit, amit haladásnak vagy fejlődésnek nevezhetnénk, mint például a parlamenti demokrácia kialakulása és térhódítása, a sportversenyek, különösen az olimpiai versenyek és a világbajnokságok humanizált küzdelmei és ezek világméretű elterjedése, vagy akár a francia–német viszony említett, látványos paradigmaváltása; időről időre tapasztalunk nagy visszalépéseket, ha úgy tetszik „atavisztikus visszaüteseket” is egyes társadalmakban. Az emberben a törzsfelföldés során visszamaradt „hüllő agy”¹, és a miatta szinte megkövesülten rögződött biológiai, illetve darwini törvények időnként időről időre hihetetlen

erővel érvényesülnek. Ilyen az egyes XX. századi köztársaságokban és parlamenti demokráciákban még mindig törvényekben és alkotmányban rögzített kínvallatás, nem is szólva a szintén XX. századi nemzeti és nemzetközi szocializmus népirtásairól, amelyeknek meglehetősen nagy volt a támogatottsága. Ennek egyik gyökere – a korábbi angolszász gyarmatosítások gyakorlatán túl – a XIX. századi észak-amerikai demokráciában a szisztematikus indiánirtás és rabszolgotartás. Jellemző William Tecumseh Sherman tábornoknak (1820–1891), az Amerikai Egyesült Államok hadserege főparancsnokának, az amerikai történelem egyik leghíresebb katonai vezetőjének nyilatkozata:

„Erős bosszúvágygal kell a sziúk ellen támadnunk, míg ki nem irtjuk az összes férfit, nőt és gyereket. Semmi mással nem juthatunk el ennek a problémának a gyökeréig”

„Minél többet tudunk legyilkolni idén, annál kevesebbet kell majd megölnünk a következő háborúban. Minél többet látom ezeket az indiánokat, annál inkább meg vagyok arról győződve, hogy mindannyiukat ki kell irtani vagy szegény fajként fenntartani”.

Philip Sheridan tábornoknak, szintén az Amerikai Egyesült Államok hadserege főparancsnokának, a polgárháború egyik leghíresebb tábornokának (1831–1888) tulajdonított szállóige pedig: *„Számomra a jó indián a halott indián”*. Nem tudok róla volt-e valaha magyar nemzeti hős, aki ehhez hasonló nyilatkozatot tett volna, még kevésbé, hogy azt ma is nemzeti hősként könyvelné el a magyar társadalom. A két amerikai nemzeti hős nem kirívó különlegesség az amerikai történelemben, hanem általános társadalmi hozzáállást fogalmaztak meg:

„És miközben a latinos-katolikus tolerancia megengedte (Közép- és Dél-Amerikában), hogy némely törzsi egységek megmaradjanak, valamint afelett is szemet hunyt, hogy a spanyolok az indiánokkal kezdtek házasságot kötni, Észak-Amerikában ... ezt nem tűrték, felszámolták a törzseket ...”.

„Az indiánok eltávolításának elvénél világosabb példa nem igazán létezik arra, hogy az amerikai fehérekből mennyire hiányzott a természettel való kapcsolat. A törvényt ugyanis úgy hajtották végre, hogy érzéketlenül semmibe vették annak következményeit, hogy idegen indiánok ezreit helyezik olyan területre, amelynek a természeti erőforrásai éppen csak a már ott élő törzseket tartották el ... az erőszakos odatelepítés ... felborította az ökológiai egyensúlyt...”.

„... minden esküt és ígéretet megszegtek. Önkényesen, figyelmeztetés nélkül vettek el az indiánoktól minden földet...”.

„... tisztán és egyszerűen a kiirtás volt a cél ... és ha némely falu ... kiirtása nagyon véres is volt, ezeket csak a »békefenntartással« járó elkerülhetetlen problémák közé sorolták ...”.

„... kevés indián lett volna képes Montana néhány fehér lakójának tetteire, akik levágták a leütött indiánok fejét, fülüket whiskyben pácolták meg, a koponyájáról leforrázták a bőrt, és azután a kifehéredett csontokba olyan szellemes

megjegyzéseket véstek, mint például: „Így már végre a rezervátumban (»tartósítva«: szójáték – a ford.) vagyok”.

„... nyomorult, mocskos, koszos, primitív, tolvaj, hazudós, alattomos, gyilkos, arcátlan, becstelen, zabálós utolsó gazemberek gyülekezete, a legrosszabbak, akiknek az Úr hagyta, hogy megmételjezzék a Földet, és akiknek ... azonnali és végleges kiirtásáért mindenkinek imádkoznia kellene” – vakbuzgó amerikai így jellemezte az indiánokat.

„Ennek a folyamatnak a során egy kicsi, szinte mellékes lépés volt a délnyugaton lévő apacs törzsek leigázása, deportálása és drasztikus kiirtása”². Washingtonban az indiánok története, életmódja, szokásai még ma is a természetrajzi múzeumban vannak bemutatva, akár a dinoszauruszok és a mamutok. A történeti múzeumban nem esik szó róluk.

Az említett eskü megszegése és az önkényes és figyelmeztetés nélküli földelvétele még annak az ősi alapmagatartásnak a folyománya, hogy csak az az ember, aki a törzshöz tartozik. Még az európai kultúra bölcsőjében, az ókori görögöknél is a nem görög „barbár”, azaz beszélni sem tud, akárcsak az állatok és növények, hiszen érthetetlen, amit mond. Ennek maradványa a mai népeknél, nemzetállamoknál, hogy pusztán a saját népcsoportjukhoz tartozókat tekintik embernek a mindennapi társadalmi gyakorlatban, a kívülállót nem. Tehát más erkölcsöt, más szokásokat, sőt más törvényeket követnek még parlamentáris úton meghozott törvényeikben is az adott köztársaságban lakó más népekkel szemben, mint saját magukkal szemben. Adott esetben például a *ne ölj* parancsa nem vonatkozik, vagy nem olyan kizárólagosan vonatkozik a másik etnikumra, mint a sajátára. Kisebb mértékben, de széles körben érvényesül ez a magatartás még ma is a nemzetközi jogban és kereskedelemben. Ilyenek a vízumkényszer, a vámok, a letelepedési korlátozások stb. Vagyis a „törzson” kívül álló csupán másodrendű állampolgár. Ezek a tények ismételtelen a magatartás olyan nagymértékű ősiségére utalnak, hogy már-már genetikai törvényre gyanakszunk, amely még az állatvilág törzsfejlődésében is végigkövethető, például a területvédelmi ösztön a „krokodilok” kifejlődése óta és attól fölfelé az emlősökig, főemlősökig, köztük az emberig bezárólag. Találón megvilágítja ezt a közismert állatmese, amelyben a skorpió azt kéri a békától, hogy vigye át őt a folyón, váltig esküdözve, hogy nem fogja őt halára marni. A folyó közepén mégis beledöfi halálos mérget a békába mondván, „ez a természetem, nem tudok másként cselekedni”. Amíg például sok állatnál a szagjelzés az elsődleges jel a hovatartozás megállapításában, addig az embernél a kultúra. De hogy mennyire él még az ősi szagjelzés is, arra utal a magyar szólás: „Még a szagát sem bírom”. Az újabb kutatások igazolják, hogy etnikumok között, sőt etnikumon belül a férfi-női kapcsolatban – tudattalanul – mennyire döntő a szagjelzés. A kölni, a parfüm, a dezodor elterjedése a XX. századi multikulturális viszonyokban becsapó jel. Erre a becsapásra a felek túl késő jönnek rá, tudatosan

a legtöbbször soha, csak egyszerűen kezdik nem szívlelni egymást, a házasság pedig tönkre megy.³

A nyelv a szagjelzéshez hasonlóan működik a kultúrák közötti érintkezésben. Egyrészt a nyelv és a kultúra nem feltétlenül fedik egymást, sem szinkron, sem diakron vonulatukban. Ez a háttere az egymástól mindössze alig egyfajta „tájnyelvi” szinten különböző szerb, horvát és bosnyák nyelvű, de keleti, illetve nyugati keresztény, illetve muszlim kultúrájú népesség könyörtelen harcainak még a XX. század végén is azon felelőtlen és rövidlátó politika következtében, amely őket egy nemzetté akarta nyomorítani. Másrészt bármennyire és nagyobbreszt önkényes-konvencionális a nyelv a tudósoknak, az anyanyelvi beszélőnek mégis inkább ikonikus. A *ló* az *ló*, nem pedig *Pferd* vagy *horse* vagy más furcsa és komikus hangsor. Erre a jelenségre a nyelvészek már régen felfigyeltek. Az 1980-as években keletnémet turisták jelentek meg egy kis magyar faluban, és lakókocsijukkal lehorgonyoztak magyar barátjuk kertjében. A 82 éves szomszéd néni érdeklődéssel figyelte őket, és barátsággal közeledett feléjük, de teljesen elbizonytalanodott, amikor beszédük átszűrődött a kerítésen. „Milyen nyelven beszélnek?” – tudakolta magyar szomszédjától. „Németül, Juli néni – világosította föl a szomszéd. „Magyarul nem tudnak?” – „Nem”. – „Akkor minek!?” – zárta le a beszélgetést Juli néni, és csalódottan fordult vissza szokásos házi munkájához. Ez az *akkor minek* valamiféle egzisztenciális jelentést és ősi, ikonikus szemiotikát hordozott: „Miért vannak a világon, ha nem lehet velük magyarul beszélni?” – sőt „Miért vannak egyáltalán a világon, ha nem lehet velük kommunikálni?”.

Ez a néhány példa egy hihetetlenül „elavult”, a dinoszauruszok „társadalmában” érvényesülő biológiai törvények túlélésének döbbenetes tanúja. Ugyanakkor azonban azt is tapasztaljuk az állatvilágban, hogyha együtt nő föl kiskutya és kismacska, akkor egész életükben jól megvannak egymással, szinte „perverz” módon nem üldözik egymást. De megtörténhet ez kiskacsával és macskával is, és így tovább. Van egy barátom, akivel a barátság vagy négy évtizede tart, pedig ő X kisebbségben nacionalistának számít. Mindig is tudtam, hogy X kisebbséghez tartozik, az egyetemet is olyan országban végezte, amely népnek kisebbségéhez tartozik nálunk. Köztünk ellentét soha nem volt. Sem képmutatóan el nem titkoltuk nézeteinket, sem öltre nem mentünk miattuk. Az I. és II. világháborúban, amikor a harcok állóháborúvá merevedtek, a lövészárokból lapuló ellenséges katonák elkezdtek összebarátkozni, látva egymást borotválkozni, mosdani, „kisdolguk, nagydolguk” végzésére vonulni a bokrok alá. Ilyenkor rendszeresen és kölcsönösen nem lőttek egymásra.

Ez utóbbi három példa arra utal, hogy egymás olyan alapos megismerése, amelynek gyökere az együttélés, kölcsönös, harmonikus elfogadássá „fajul”, egymás átalakításának kísérlete nélkül, de egymás „természetének” feladása nélkül is. Ez egy sajátos, a darwini tételekkel ellentétes paradigma. Ezért rendkívül találó az

a cigány alapítvány, amelynek neve „*megismerve elfogadni*” (vö. még fentebb a francia-német viszony alakulásával).

Az eddig mondottakból a következtetésünk az, hogy az embert emberré, társadalmi lénnyé az az információ adás-vételi kényszer teszi, ami az ön- és fajfenntartás igényeit messze meghaladja. Az emberi alapszükségletek (élelem, öltözk, lakás stb.) a továbbszaporodásig szükséges és elegendő szinten viszonylag egyszerűen elégíthetők ki. (lásd Csád, Nepál, Don kanyar, hadifogolytáborok, ostromok stb.). Majdnem minden, ami ezután többletet nyújthat, az már információkezelés. Az ember üzen környezetének:

- ruházatával, egész megjelenésével (messze a ruházattól, megjelenéstől elvárt alapfunkciókon túl),
- háza, lakása látványával (messze a *habitat* alapigényein túl),
- szagával (messze a természetes testi szaganyagok, feromonok stb. automatizmusán túl),
- mozdulataival, pillantásával, (messze a genetikusan örökölt jelrendszere és az egyezményes jelein túl),
- hangjának dallamával, dinamikájával (messze a „*vigázz, jön a farkas*” jelzés, vagy a „*légy a párom*”, „*mama, éhes vagyok*” jelzések egyszerű és félreérthetetlen céljain túl),
- családtagjainak, vendégeinek adott étel ízeivel (a szükséges tápanyagtartalom átadásának szándékán is túl),
- bőrünk, hajunk, ruhánk, kézi fogantyúink tapinthatóságával (a *ráció* által indokoltnál is túl) stb.

Vagyis a különféle társadalmi összeütközések, sőt háborúk, amelyek a velünk született és adott esetben még belénk is nevelt területföltési ösztönből és agresszióból fakadnak, nem határozzák meg feltétlenül társadalombeli és társadalomközi viselkedésünket, hanem ez szabályozható, felülírható az információkezeléssel, mert – ismétlem – az embert emberré, társadalmi lénnyé az az információ adás-vételi kényszer teszi, ami az ön- és fajfenntartás igényeit messze meghaladja.

A globalizáció legnagyobb veszélye nem az, amiért félnek tőle, vagyis hogy letarolja a különböző kultúrákat. A középkorban is megvolt egyfajta globalizáció, a latin nyelvvel és a nyugati kereszténységgel. Ennek mégis sokkal több volta a haszna, mint a kára. A globalizáció azért veszélyes, mert az információ özönnel egyáltalán nem nőnek feltétlenül az ismereteink is, sőt igen veszélyes információhiány lép föl a globalizáció kutyulta katyvaszban. Az egyik legszigorúbb amerikai börtön egyik auditora mesélte személyesen a következő esetet. Mint tudjuk, az amerikai börtönök magánvállalkozások. Jó pénzért vállalják el a büntetés-végrehajtást. Versengenek a rabokért, melyikük tudja őket a legjobban őrizni, ellátni, nevelni. A börtönön belüli fenytetés leg súlyosabb eszköze ott is az „*egyes*”, a

sötétzárka, azaz információ-elvonás (!), ami élelemcsökkentéssel is jár (*kenyéren és vízen*). Egy ördögadta *lójer* (sic!) főlvállalta a rabok azon panaszának orvoslását, miszerint azért kapnak rendre „*egyest*”, hogy a tulajdonos élelmiszeri költségei csökkenjenek. A legfelsőbb jogi fórum a keresetre olyan határozatot hozott, hogy a „*szigorúba*” zárt rabok is jogosultak a teljes élelmiszerellátásra. E határozatot a börtöntulajdonos fellebbezés nélkül elfogadta. Minthogy azonban ő sem a *hathuszassal érkezett*, ezután minden megbüntetett személy mindent megkapott, amit mások (levest, húst főzeléket, hamburgert, pudingot stb.), csak hogy egy edénybe összeturmixolt formában. A börtöntulajdonos teljesítette a bírói ítéletet, de mit vett ki a rabok ételéből? – Az információtartalmat! Amikor vendégeinknek ugyanis szendvicseket, pizzát stb. készítünk, akkor nem pusztán táplálni akarjuk őket, hanem szívalakra vágott céklával (egyezményes jel), az ide harapok gomba, oda harapok szalámi, itt sajt, ott paprika elrendezéssel üzenünk nekik. A globalizáció viszont olyan, mint az összeturmixolt étel. Minden megvan benne, ami kell az emberi fizikumnak, csak éppen a különböző ízek, az emberségnek elengedhetetlen információtartalmak hiányoznak.

Az embert emberré tevő információ adás-vételi kényszer néhány további bizonyítéka:

- az orvosi rendelőbe járó öreg, aki két három várakozót is maga elé enged, mert még nem mesélte el a többi várakozónak, hogy mi is történt a veje sógorával. Ez bizony nem kabarétéma, hanem nagyon fontos ügy. Az az üzenete, hogy *még a rossz is hiába történik meg velem, ha nem mondhatom el senkinek*.
- a szidott gyerek, a kínzott fogoly, a másnak ártani akaró, vagy éppen védekező, de erőtlén ember mivel tud kegyetlenül támadni, büntetni? – Hallgatással.

A média legveszedelmesebb és leghatékonyabb fegyvere sem a rágalmazás, a megszólás, a hazugság, az igazságtalan támadás, a hírek elferdítése, az igazságok részleges közlése, hanem az elhallgatás. A *broad-casting*-gal és a *narrow-casting*-gal szemben a *non-casting*. Illyés Gyula írja, hogy Petőfi idején „a sajtó legerősebb fegyverét, a *conspiration du cilence*-t, az agyonhallgatást még nem ismerik, s így támadásukkal is az ellenfelet szolgálják”.⁴ Az információ visszatartással is lehet ölni, nemcsak az információátadással. Ha nem tudunk valakinek a jó tulajdonságairól, értékeiről, hogyan is szerethetnénk őt? A magyarkodás egyik legnagyobb veszélye nem az, hogy nem igaz, mert igaz, hogy hány Nobel-díjasunk van, és így tovább, hanem az, hogy erről mások, a külföld mit sem tud. Több száz oldalas vastag angol szerzőjű angol könyv került a kezembe az akadémiai könyvtárban a porosz-osztrák háborúról. Szerepeltek benne többek között az osztrák huszárok, és Gyulai nevű osztrák tábornokuk. Ez a könyv várhatóan ott van a világ nagy könyvtárainak polcain, és a belőle tájékozódó történészeknek eszébe sem jut

majd, hogy a Gyulai nem lehet osztrák, hanem csak magyar tábornok, és a huszárai sem lehetnek mások, mint magyarok.

Persze a csöndnek is lehet információtartalma. Amikor sok gyerek nagy csöndben játszik, a szülők gyanakszanak, hogy valami nincs rendben velük, és rohannak a gyerekek után. Köztudomású, hogy az elefántok, miután állandóan mozognak, himbálózna, amikor nem mozognak, azzal veszélyt jeleznek egymásnak. Ha nem jön információ olyan forrásból, ahonnan folyamatosan jönnie kellene (gyermekzajongás, elefántmozgás), az arról tájékoztat, hogy baj van.

Az információhiány és információszünet tehát értelmezéskényszerrel jár, hogy valóban hiány-e, és valóban szünet-e. Kérdés, hogy az elhallgatás hogyan tud mozgáskényszerrel elindítani, vagy nem indít semmire sem. Van-e fülünk, van-e képességünk annak megítélésére, hogy mit takar a csend, vagy hogy nem takar semmit? El kell indulnom valamerre, ha csend van, és megkeresni a mögöttes hangos információt. Fölkerekedem-e hagyományos járműveken vagy Interneten, hogy nekem idegen országokat fölkeressek, amelyekről előtte még nem is hallottam, vagy helyben maradok, vak süketiségben?

Az információtartalom olyan is, mint az imádság. Megállít minket. Általa a tárgyak, szokások, emberek „nem egyszerűen csak látszanak a fényben, hanem a fény életre kelti őket. Ez az elevenség adja értéküket. A fénytől megteremtett elevenség. A fény és a tárgyak találkozásából élettel teli világ születik. Olyan világ, amelyben megcsodálhatjuk az elevenséget és talán az elevenséget létrehozó” törvényeket is.⁵ Az ember környezetének leírására alkalmas eszközhöz jutunk, amely megláttatja velük, hogy nagyon gazdag a másik kultúra is. De igazi értékét az adja, hogy túlmutat önmagán. Így sajátos eszközeivel útra kelti a mellette megálló másik kultúrájú embert. A külső (turista) utazásból belső (tartalmi) utazásra is indítja az embert.

Az emberben lévő információadási kényszer legmagasabb rendű kiteljesülése ugyanis az imádság. Vegyük észre, hogy erre nem a *megszólítottnak* van szüksége, hanem az *imádkozónak*:

- kér,
- közöl,
- megbán,
- dicsőít,

még hozzá minél többet imádkozik, annál rendezettebben (strukturáltabban) fejezi ki óháját, és annál jobban jön rá maga végül arra, hogy mit is kell tennie. Vegyük észre, hogy a más kultúrákkal való kommunikációra nekem van szükségem, nem feltétlenül csak a másoknak. Imádság analógiánkban a „minél többet” a nevelésre és oktatásra is vonatkoztatható. Minél többet ismételtem és foglalkozom vele, és gyakorlom a kultúraközi kommunikációt, annál rendezettebbé válnak a kultúraközi viszonyok, és annál jobban jövök rá, hogy mit és hogyan kell tennem,

annál biztosabban rögzül bennem egyfajta kultúraközi kommunikációs emlékezet, készség és szokásrendszer. Az interkulturális kommunikációra való oktatással és neveléssel, esztelen utópista elképzelések helyett kellő odafigyeléssel biológiai, lelki és társadalmi természetűnkre, az interkulturális kommunikáció kialakításában eljuthatunk a könyörtelen öldökléstől az előítéleteken át a megbocsátó emlékezésig. Qu. e. d.

Irodalom

Barrett, S.M.: *Geronimo. A legendás apacs vezér önéletrajza*. Összeállította S.M. Barrett. Fordította Tóth Andrea. Budapest, 2002, Szenzár.

Bencze Lóránt: Figyeljünk oda egymásra! Az inter- és multikulturális pedagógia szemiotikai megközelítése. *Magyar Felsőoktatás*. 1999 5–6. sz.

The Illustrated Home Library Encyclopedia. Educational Book Guild Inc. U.S.A. 1956 Vol. 18

Illyés Gyula: *Petőffi Sándor*. Budapest, 1971, Szépirodalmi.

MacLean, P. D.: A Mind of Three Minds: Educating the Triune Brain. In *Education and the Brain. Seventy-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Ch. IX. 1978, Chicago, 308–342. p.

Jegyzetek

¹ Vö. P. D. MacLean elméletével.

² Források: S. M. Barrett: *The Illustrated Home Library Encyclopedia*. 2002, 1956., 4291–4293. p.

³ Bővebben lásd Bencze 1999, 46–48. p.

⁴ Illyés 1971, 161–162. p.

⁵ Pintér Ambrus OSB szóbeli közlése nyomán.

Csire Márta – Marju Ilves

Berzsenyi Dániel Főiskola

A GENDER A MAGYAR ÉS ÉSZT MINT IDEGEN NYELV TANKÖNYVEKBEN

Bevezetés

Dolgozatunkban azt vizsgáljuk, hogy a magyar és az észt mint idegen nyelv tankönyvek milyen társadalmi nemi szerepeket közvetítenek az ezen nyelveket tanuló külföldiek számára.

A gender fogalmának tisztázásához Jutta Osinski meghatározását idézzük: „Das Wort ‚gender‘ ist am besten mit ‚Genus‘ ins Deutsche zu übersetzen; es war ursprünglich eine grammatisch-lexikale Kategorie. Ab Mitte der 80er Jahre erschien es in amerikanischen literaturwissenschaftlichen Publikationen zur Bezeichnung des sozial und kulturell erworbenen und geprägten Geschlechts im Unterschied zum biologischen, das als ‚sex‘ abgegrenzt wurde. [...] Das *sex/gender*-System repräsentiert dem Modell nach eine soziale Struktur, die auf der biologischen Geschlechterdifferenz aufbaut, diese aber durch Zuschreibung von „männlich“ und „weiblich“ vielfach durchkreuzen kann. [...] *Gender* bezeichnet ein bestimmtes soziales Rollenmuster, das in seinen Bedingungen, seiner Performanz und seiner Phänomenologie erfaßt werden kann” (Osinski 1998, 105–106).

Grammatikai nem – biológiai nem

A grammatikai nem (amely lehet morfológiai osztályképző és/vagy szintaktikai rendező elv) grammatikai kategória. Bizonyos nyelvekben egy grammatikai nemhez való tartozásnak különböző nyelvi jelei lehetnek (pl. német *der, die, das* határozott névelő, a szláv nyelvek főneveinek végződései stb.). Egy grammatikai nemhez való tartozás különböző szabályokat vonhat maga után (pl. konjugációs típus, kongruencia). A grammatikai nem és a biológiai nem számos esetben nem fedi egymást, a kettő között legtöbbször nincs is összefüggés (pl. *das Mädchen, die Milch*) (Lengyel et al. 1996, 41).

A finnugor nyelvekben a grammatikai nem kifejezése csak lexikai-szemantikai eszközökkel lehetséges (pl. *művész, művésznő, özvegy* [nő is férfi is], *a szép özvegy* [csak nő] stb.) (Lengyel et al. 1996: 41.; Pete 2003).

A nyelv egyéb szintjein megjelenő, nemekre vonatkozó különbségek

A nyelvben számos olyan jelenség van, amely nőkre ill. férfiakra vonatkozik. A szókinszben és a frazeológiában a nőkre utaló bizonyos idiómák, frazeologizmusok sokszor negatív jelentésárnyalattal rendelkeznek (*buta liba, tyúk* stb.). A férfiakra kevesebb ilyen megnevezés létezik, és azok nem annyira sértőek ill. egyol-

dalúan szexuális tartalmúak, mint a nőkre vonatkozó kifejezések (pl. *tebén–bika, szuka–kan* stb.). Ezt a feminista nyelvészeti irányzatok a nők negatív diszkriminációjaként interpretálják. Vannak azonban olyan nyelvi eszközök is, amelyek a nők pozitív diszkriminációjaként értékelhetők (*szívem, drágám, cukorfalat* stb.), bár ezek leereszkedő-kedveskedő jelentésárnyalattal is bírnak (Lengyel et al. 1996, 42–43).

Az ún. nyelvi panelek is kifejezhetnek a nőkhöz és a férfiakhoz kapcsolódó értékeléseket. Ilyen pl. a nőket ignoráló nyelvhasználat, a férfiakat sorrendben előbb említő felsorolások vagy a nőket függetlésként megnevező nyelvhasználat (*kedves kollégák; fiúk, lányok; Meier úr a feleségével; Kissné*) (Pete 2003).

Női és férfinyelv

A férfiak és nők közötti különbség a nyelvhasználatban is megnyilvánulhat. Egy férfi és egy nő másként használják a nyelvet. Az eddigi kutatások megállapították, hogy a férfiak pl. háromszor gyakrabban vágnak más szavába mint a nők, ill. a nők jóval több érzelmileg telített melléknevet használnak mint a férfiak stb. (Crystal 66–67; Reményi 2001). A nők a diskurzus alatt gyakran használnak ún. „megerősítő kérdéseket”, sőt a nők és férfiak más intonációs sémákat használnak (Wardhaugh 1995, 286–287).

Dolgozatunkban felhasználtuk Sabina Prechter *Woman's rights – children's games. Sexism in learners' dictionaries of English* című cikkét. A szerző angol nyelvű értelmező szótárak vizsgálata alapján tett megállapításainak egy része a tankönyvekre is érvényes lehet. Eszerint:

- a tankönyvek példamondatai tükrök, tartalmilag hasonló kifejezésekhez szolgáló minták, segítik a nyelvi kompetencia kialakítását;
- a tankönyvben szereplő illusztrációk hatással vannak a tanuló valóságképének kialakulására;
- ritkán, azonban előfordul, hogy egy külföldi a nyelvet tanár nélkül tanulja. Ebben az esetben a tanulóknak egyedül kell a tankönyv információit adekvát társadalmi és nyelvi kontextusba helyezni. (Prechter 1999, 48)

A tankönyvek, esetünkben a nyelvkönyvek, tehát egy adott kultúra hordozói, döntő szerepet játszanak abban, hogy egy adott ország/nép kultúrájáról és nyelvéről a tanulóban milyen kép alakul ki. A tankönyv és a nyelvtanuló között kommunikációs interakció zajlik, méghozzá két kultúra viszonylatában, ilyen értelemben kultúráközi kommunikációról is beszélhetünk.

Elemzés

Az elemzett tankönyvek

Vizsgálatunkhoz három észti és két magyar nyelvkönyvet választottunk. Az észti tankönyvek közül az elsőt Észtországban adták ki (E nagu Eesti. Eesti keele õpik algajale [*E mint Észtország. Észt nyelv kezdőknek*]). Tallinn, 2000), a másodikat

Finnországban (Kohtume Eestis [*Találkozunk Észtországban. Észt nyelv kezdőknek*]. Helsinki, 1999), a harmadikat pedig Magyarországon magyar diákok számára (Észt nyelvkönyv. Miskolc, 1995). A két magyar nyelvkönyv kiválasztásában a következő szempontokat vettük figyelembe: a Hungarolingua 1 magyarországi kiadású, egynyelvű tankönyv. Mint a Debreceni Nyári Egyetem kiadványa, talán a leggyakrabban használt tankönyv, célcsoportja nemzetközi. A Szituációk című kiadványnak magyar a szerzője, azonban Ausztriában adták ki, német anyanyelvűek számára. Mindkét könyv ismert és gyakran használatos a magyartanításban.

Az elemzés szempontjai

A tankönyvi szövegeket éppen a nyelvkönyvek specifikus műfájának figyelembevételével a következő öt szempont alapján vizsgáltuk:

- I. a nőkre és férfiakra vonatkozó foglalkozásnevek, melyek a társadalomban betöltött egyik fontos szerepet tükrözhetik;
- II. tevékenységek (legtöbbször igék vagy igés kifejezések, a tankönyvekben leginkább a munkára és a szabadidőre vonatkoznak);
- III. a nőket és a férfiakat megnevező vagy a nőkre és a férfiakra utaló megnevezések, kifejezések;
- IV. a dialógusok női illetve férfi nyelvhasználata;
- V. a tankönyvek illusztrációi.

I. A nőkre és férfiakra vonatkozó foglalkozásnevek

a) Mindkét észt tankönyvben szembetűnően több a férfi szereplő, mint a női. Egyértelműen megállapítható, hogy a férfifoglalkozások jóval nagyobb presztízsűek, mint a női foglalkozások. A férfi pl. *üzletember, saját irodával rendelkező ügyvéd, az angol követségen dolgozó diplomata, étteremtulajdonos* stb.

A magasabb szintű végzettséget igénylő, nőkhoz kapcsolódó intellektuális foglalkozások aránya kisebb, mint a férfiak esetében. A férfifoglalkozásokon belül több a felsőfokú, mint a középfokú végzettséget igénylő foglalkozás. A diplomás szakmák esetében a magasabb presztízsű foglalkozás a férfiaké.

Az alábbi táblázatban találhatók azok a nőkhoz és férfiakhoz kötődő tevékenységek, amelyek a hétköznapiakra és a szabadidőre vonatkoznak:

FÉRFI

zenét hallgat
színházba jár/nem szeret színházba járni
moziba jár
koncertre jár
teniszezik
nyelveket tanul
olvas, újságot olvas

NŐ

zenét hallgat
színházba jár
moziba jár
koncertre jár
teniszezik
nyelveket tanul
olvas

FÉRFI

tévét néz (főként sportműsorokat)
 kertben dolgozik: fűvet nyír, virágokat ültet, ás
 fitnesscentrumba jár
 discoba jár
 utazik
 biciklizik
 gombát és bogyót szed
 meglátogatja a barátokat: eszik, iszik, cseveg
 síel
 olvas
 takarít
 bevásárol, főz (bár van felesége)
 takarít
 focizik
 kosárlabdázik
 röplabdázik
 sakkozik
 horgászik
 edz
 úszik
 túrázik
 tekézik
 vitorlázik
 görkorsolyázik
 golfozik, biliá尔多zik
 néptáncol
 rádiót hallgat

NŐ

tévét néz
 kertben dolgozik
 fitnesscentrumba jár
 táncol, discoba jár
 utazik
 biciklitúrázik
 gombát és bogyót szed
 találkozik a barátnőivel a kávéházban
 síel/nem szeret síelni
 olvas
 takarít
 bevásárol, kompótot főz
 takarít
 kocog
 lovagol
 karban énekel
 zongorázik
 kiállításokra jár
 városban sétál

b) A magyar nyelvkönyvekben szám szerint a női szereplők dominálnak. A foglalkozások szerinti megoszlásban a leglényegesebb, hogy a *Szituációk* című könyvben csak a férfiakhoz kapcsolódnak nem szellemi foglalkozások (pl. *eladó, taxifő, autószerelő*). Mindkét csoportban találhatók tanárok, mérnökök. A *Hungarolingua*-ban ezzel szemben a magasabb presztízsű foglalkozások egyértelműen a férfiakat jellemzik: pl. *építésmérnök, professzor, üzletember*. Mind a nők, mind a férfiak esetében szerepelnek nem diplomás munkakörök; a fizikai erőt is igénylő foglalkozások csak a férfiakhoz kötődnek, pl. *focista, tengerész, autószerelő*.

II. Mely tevékenységek jellemzik a nőket és a férfiakat?

a) Az észtkönyvek szerint az észtk női és férfiszerepekhez egyaránt hozzátartozik, hogy házimunkát végeznek, táncolni járnak, összejönnek a barátokkal, moziba, koncertre, színházba járnak vagy éppen vásárolnak.

A nők nem töltik be a tipikus háziasszony pozíciót, a konyhai munka, *lekvárfőzés*, csak egyetlen egyszer fordul elő. A sport-témában megfigyelhető, hogy

a férfiak úznek aktív, modern, drága és elitsportokat, ami azt sugallja, hogy ők a merészebbek és vállalkozószelleműbbek.

A nőkre és férfiakra vonatkozó foglalkozás nevek az észt tankönyvekben:

FÉRFI	NŐ
fogorvos	fogorvos
könyvelő	könyvelő
orvos	orvos
tolmács (korábban tanár volt)	tolmács
pincér	pincérnő
lektor	tanárnő
szemészorvos	sebész
buszvezető	villamosvezető
kereskedelmi ügynök	eladó
építőmunkás	szakácsnő
villanyszerelő	takarítónő
jogász	fodrász
órás	titkárnő
cipész	banktisztviselő
fényképész	idegenvezető
író	gyógyszerész
újságíró	divattervező
üzletember	
rendőr	
postás	
autószerelő	
taxis	
ügyvéd	
vendéglátós	
diplomata	
ingatlanügynök	
színész	
politikus (angol Angliában)	
bíró (angol Angliában)	
mérnök (angol Angliában)	
sítréner	

b) A magyar könyvek szerint a hétköznapi családi munkamegosztásban a nők vásárolnak be, a férfiak az ún. fontosabb ügyeket intézik, pl. *bankba mennek, pénzt váltanak* stb. A házimunka és gyermeknevelés szinte kivétel nélkül mindig a nők feladata. A szabadidős tevékenységek szintén különbséget mutatnak: a férfiak magasabb szintű szellemi szabadidős tevékenységeket folytatnak: *olvasnak, művészettel foglalkoznak*. Az egyetlen kivétel a magyar férfi attribútuma: *focimeccset néz a*

tévében. A *Hungarolingua*-ban a nők szinte kizárólag kávéházba járnak, kozmetikumokat, új ruhadarabokat vásárolgatnak, de szellemileg igényesebb tevékenységgel nem töltik az időt.

Női és férfitevékenységek a *Hungarolingua*-ban:

NŐ

Hétköznap:

szállodába bejelentkezik
a könyvtárban tanul
zöldségboltba megy
könyvesboltba megy
vacsorát főz

Szabadidő:

étterembe mennek
buliba megy/moziba megy
a presszóban beszélgetnek
bisztróba mennek
úszik

Költözéskor:

a táskákat viszik

FÉRFI

szállodába bejelentkezik
információt kér
Debrecenbe utazik
vonatjegyet vesz
bankba megy, pénzt vált

étterembe mennek
a Magyar História-t olvassa
aktot fest
a Képes Sportot olvassa
teniszeznek, futballoznak
meccset néz a tévében

nehéz bőröndöket és könyvvel teli dobozokat visz

A következő táblázat a *Szituációk* című könyv női tevékenységeivel kapcsolatos kifejezéseit foglalja össze:

<i>Molnár Csilla</i> egy napja (önálló fiatal nő, foglalkozása tanár):	<i>Nagyné</i> egy napja (házas, két gyermeke van, keresztnevét nem tudjuk, csak férje családi nevét):
felkel reggelizik dolgozni megy dolgozik ebédel	felkel a gyerekekkel reggelizik dolgozni megy a kolléganőjével ebédel
bevásárol takarít tanul sétálni megy főz vacsorázik (a barátjával) tévét néz olvas alszik	folytatja a munkát délután bevásárol játszik vagy tanul a gyerekekkel a férje főz vacsorát (!) este tévét néz olvas beszélgetnek

III. A nőkre és a férfiakra utaló megnevezések, kifejezések

a) Az *E nagu Eesti* című észt nyelvkönyvben ún. beszélő neveket találunk: a férfi szereplő *Toomas Tark*, vagyis Okos Tamás, amely egyértelműen pozitív értékelés, a női szereplő pedig *Piret Valge*, Fehér Piret, amely neutrálisnak tekinthető. A nők függelékként való megnevezése nem fordul elő, felsorolásokban a nők mindig az első helyen szerepelnek: *anya-apa, nagyanya-nagyapa* stb. Ez azonban egyébként is az észt nyelvhasználat sajátossága. Csupán egyetlen egyszer fordul elő a nőt lekezelő megszólítás:

Mees [Férfj]: **Naine!** Ma ei leia oma vihmavarju.
Minu vihmavari on kadunud. Väljas sajab!

[Férfj: **Feleség!** Nem találom az esernyőmet.
Eltűnt az esernyőm. Kint esik az eső.]

(Pesti, A.: *E nagu Eesti* 2000, 157)

A férfi szereplőkhöz kapcsolódó jelzők a vonzó külsőt és az intelligenciát hangsúlyozzák, a nők esetében elsősorban a külső tulajdonságok hangsúlyosak, a belsőkre nem találunk nyelvi utalást.

b) A nők függelékként való említése a magyar nyelvkönyvekben többször megtalálható, de nem jellemző. A külföldiek számára oly furcsának tűnő *Nagyné* típusú megnevezések szintén előfordulnak, anélkül, hogy a nő keresztnéve is szerepelne a szövegben. A *Hungarolingua* című könyvben többször megfigyelhető, hogy a nőkre irányuló megnevezések nem túl pozitívan értékelendő kontextusban és stílusárnyalatban fordulnak elő, pl. az alábbi szövegben:

„A 35 éves Ferenczy Gábor a Kossuth Egyetemen dolgozik. [...] Nagyszerű tanár, kellemes ember, nagyon szeretik őt a diákok. **A feleség**, Kovács Mária, könyvtáros a megyei könyvtárban.” (*Hungarolingua* 1 91.)

Csak a férfi munkájának, emberi tulajdonságainak pozitív értékelése után következik a felesége, akiről egészen röviden esik szó.

IV. A következőkben néhány példát mutatunk be arra, hogy a dialógusok női és férfi szereplőinek nyelvhasználatából mi olvasható ki a nemi szerepekre vonatkozóan:

a) Az észt tankönyvek dialógusainak szereplőit többnyire betűk jelölik: A, B. A dialógusok nyelvhasználatból nem derül ki, hogy ki a női ill. férfi szereplő. Amennyiben tudjuk, hogy melyik nemhez tartozik a szereplő, a női és férfi nyelvhasználatban akkor sincsenek igazán különbségek. Néhány dialógusban szerepel javaslattétel, amely mindig a férfi szereplőhöz kötődik.

b) A tankönyvi dialógusok egy része a szereposztások tekintetében a magyarban is neutrálisnak tekinthető (információkérés, útbaigazítás stb.). A következő példából azonban a nyelvkönyvek női és a férfibeszédére is mintákat kapunk:

A dialógus a *Szituációk* című könyvből származik, méghozzá illusztrációval összekapcsolva (a férj a karosszékekben ül, és focimecszet néz a televízióban, a feleség feje kendővel bekötve, látszik, hogy éppen ki sem lát a házimunkából) a szituációs szerepeket még inkább kontrasztba állítja:

- Drágám, van itthon sör?
- Nincs.
- De egy üveg bor biztos van itthon.
- Nincs.
- A hűtőszekrényben van még talán egy üveg kóla.
- Az sincs.
- De legalább egy korty ásványvíz csak van itthon?
- Nincs.
- Na jó, akkor lemegyek vásárolni.
- Hála istennek!

(Szituációk, 39)

Hasonló dialógus a Ferenczy családnál a *Hungarolingua*-ban:

Az anya a konyhában főz, a gyerekek és az apa ülnek a szobában és tévét akarnak nézni. Az anyától egyéb munkájával párhuzamosan az apa és a gyerekek is természetesen elvárják, hogy kiszolgálja őket:

- Sára: Most jön a mese.
- Gábor: Mi lesz ma a mese?
- Sára: A Tom és Jerry.
- Gábor: Azt én is megnézzem.
- Zoli: Apa, szörpöt kérek!
- Gábor: Sára, te is kérsz?
- Sára: Igen.
- Gábor: Anya, a gyerekek szörpöt kérnek!
- Mária: Mindjárt vacsorázunk.
- Zoli: De én szomjas vagyok!
- Mária: Na, jó! De én főzök! Gábor, gyere ki te! A szörp a hűtőszekrényben van.

(Hungarolingua 1, 110)

A *Hungarolingua*-ban a nő nagyon gyakran fordul elő mint háziasszony, családanya, s egyidejűleg saját magát a családjának, különösen a család férfitagjainak alárendelő szereplő:

– Akkor veszek egy liter tejet, apád is azt iszik. (Hungarolingua 1, 160)

– Mennyibe kerül ez a sonka?

– 360 Ft egy kiló.

– Igen? Milyen drága! No, nem baj, kérek 20 dekát. Tudja, a férjem nagyon szereti.

– Adjon egy pár kolbászt is. Tudja, nagy a családom. A fiam most 17 éves, és nagyon sokat eszik,
(...)

(Hungarolingua 1, 160)

V. Végül nézzük meg, az illusztrációk milyen szerepet játszanak a női és férfikép kialakításában.

a) Az észti tankönyvek közül *Az észti nyelvkönyvben* és a *Kohtume Eestis* című kiadványban viszonylag kevés az illusztráció, ezek sematikusak, különösebb következtetést nem lehet levonni belőlük (ld. *Észt nyelvkönyv*, 89; *Kohtume Eestis*, 78). Az *E nagu Eesti* című könyv ez esetben kivétel, itt mind a nők, mind a férfiak karikatúraszerűen vannak ábrázolva, amelyek eléggé távol állnak a valóságtól (lásd 80, 122, 177).

b) Mindkét magyar tankönyvet érhetik kritikák az illusztrációkra vonatkozóan. Azonban a *Hungarolingua* 1 a nőket különösen negatívan ábrázolja. Az illusztrációk szexisták, vizuálisan azt sugallják, hogy a magyar nők két prototípusa van: a munkától lestrapált háziasszony, néha a férjet sodrófával hazaváró házisárkány, illetve az üresfejű cicababa, akit csak a divat és a kozmetikumok érdekelnek (lásd *Hungarolingua* 1 120, 134, 160).

Összefoglalás

Az észti mint idegen nyelv oktatása jó egy évtizede kezdődött újra, Észtország függetlenné válása után. Ezért az észti mint idegen nyelv tankönyveknek nem igazán volt előzményük. Az uniformizáló szovjet időszak alatt a társadalmi nemi szerepek nem voltak élesen körülhatárolva és elválasztva egymástól, a férfi vagy női nemhez való tartozás nem társadalmi szerepet jelentett, hanem csupán egy volt a különböző tulajdonságok közül.

A mai észti társadalomban a nők és a férfiak társadalmi szerepei közötti határ szintén nem éles, ennek azonban már más az oka: a nők előtt is nyitva vannak azok a lehetőségek, amelyek a férfiak számára evidenciák (Igaz, hogy az azonos társadalmi pozícióban lévő nők és férfiak megítélési szempontjai és elfogadottsága nem egyforma. Egy nő elsősorban mindig nő a társadalom számára, a pozíciója, alkalmassága csak másodrangú szempont.) (Piltre 2003).

A tankönyvekben a számszerű férfidominanciából adódóan a fontosabb, rangosabb társadalmi szerepek is a férfiakhoz kötődnek. A nők önállóak, dolgoz-

nak, nem töltenek be dominánsan anya- és háziasszonyszerepet. A férfiak ugyanúgy kiveszik a részüket a házimunkából. A nők tulajdonságai közül elsősorban a nőiességre esik hangsúly, a férfiak esetében a külső és belső kvalitások is hangsúlyosak. Az ún. női és férfibeszéd között nincsenek éles különbségek.

A tankönyvek és a mai észt társadalom női ill. férfiszerepei között nincs elentmondás. Az a tankönyvíróknak róható fel, hogy a férfiszerepek jobban ki vannak fejtve, mint a női szerepek. A női szerepekről kevesebb információt kap a nyelvtanuló, így inkább hiányosaknak mondhatók. A tankönyvíráskor nagyobb figyelmet kellene fordítani arra, hogy mindkét oldal megfelelő hangsúlyt kapjon (Erre már van példa, lásd Kitnik, Mare-Kingisepp, Leelo: *Avatud uksed. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele*. Tallinn. TEA, 2002).

A mai magyar társadalom nemi szerepeihez tartozó jellemzők és a nyelvkönyvek által bemutatott szerepmegosztás között eltérések vannak. A könyvekben a nők jóval kevésbé önállóak, a társadalomban betöltött szerepük szerint elsősorban családanyák és feleségek. A férfiak egyértelműen dominálnak minden területen. A nők esetében jóval hangsúlyosabbak a külső tulajdonságok, a belső értékek nem fontosak vagy háttérbe szorulnak. A férfiak töltik be a fontos pozíciókat, irányítanak és hatalmat is gyakorolnak a nők felett.

A nyelvkönyvek női ill. férfiképe erősen a sztereotípiákhoz kötődik. Ez a jelenség egyébként is jellemző a tankönyvek többségére: a sztereotíp ábrázoláson keresztül erősítik a sztereotíp gondolkodást és a női és férfiszerepekhez kötődő szocializációt (Crystal 1998, 66).

A magyar tankönyvek női és férfi szerepábrázolásaira ráférne egy alaposan átgondolt átalakítás és a sztereotípiák figyelmen kívül hagyása a tankönyvírás stratégiájában.

Az elemzett tankönyvek jegyzéke

- Hoffmann István és Maticsák Sándor (szerk.): *Hungarolingua 1*. Magyar nyelvkönyv. Debreceni Nyári Egyetem. Debrecen, 1996
- Kippasto Anu – Nagy Judit: *Észt nyelvkönyv*. Miskolc, 1995, Bíbor.
- Pesti, Mall-Ahi, Helve: *E nagu Eesti. Eesti keele õpik algajale*. Tallinn, 2000, TEA.
- Sander, Klarika: *Kohtume Eestis*. Helsinki, 1999, Finn Lektura.
- Silló Ágnes: *Situációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger*. Ismaning, 1995, Max Hueber Verlag.

Irodalom

- Crystal, David: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, 1998, Osiris, 65–67. p.
- Lengyel Zsolt – Navracsics Judit – Szabari Krisztina – Szépe György. Budapest–Pécs–Veszprém, 1996, 41–52. p.
- Osinski, Jutta: *Einführung in die feministische Literaturwissenschaft*. Berlin, 1998, Erich Schmidt, 105–106. p.

- Pilvre, Barbi: *Feminismitondi taltsutamine Eestis. Nägemus naiste olukorrast ja naisasja perspektiividest.*
<http://www.tpu.ee/Teadus/Naisuuringud/Feminismitont.htm> 2003.04.15.
- Prechter, Sabina: Woman's rights – children's games. Sexism in learners' dictionaries of English. In: *Multilingua* 18-1. Berlin, 1999, Mouton de Gruyter, 47–68. p.
- Reményi Andrea Ágnes: Nyelv és társadalmi nem. In *Replika*. Társadalomtudományi folyóirat. 2001. november 45/46. sz. 153–161. p.
- Pete István: Férfinyelv-e a magyar? In *Magyar Nyelvőr* 124. évfolyam 1. sz. 2000. január–március.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1241/124110.htm> 2003.04.15.
- Wardhaugh, Ronald: *Szociolingvisztika*. Budapest, 1995, Osiris–Századvég, 282–287. p.

Cz. Farkas Mária
Debreceni Egyetem

KULTÚRDIPLOMÁCIA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A konferencia mottója: *A többnyelvű Európa*. Cikkemben azt szándékozom bemutatni, hogy a két világháború közötti időszak kulturális kormányzata miként törekedett arra, hogy a soknyelvű, sok kultúrájú Európában a magyar nyelv és kultúra is helyet kapjon.

Az Európához való tartozás gondolata mindig jelen volt a magyar történelemben és a magyar kultúrpolitikának egyik meghatározó alapelvét képezte. Különösen fontos feladat volt ez az első világháborút követő időszakban, amikor Magyarország kis állammá vált és a külkapcsolatok sokirányú nyitvatartására és ápolására törekedett. A két világháború közötti időszak reprezentatív miniszterelnökének gróf Bethlen Istvánnak a kormányzása alatt alakult újjá a diplomáciai hálózat Magyarországon, és a külügyminisztérium is ekkor kezdett el professzionálisan működni, hiszen az Osztrák-Magyar Monarchia idején nem volt lehetőség a külügyek önálló gyakorlására. Bethlen kormánya volt tehát hosszú idő után az első, amely az önálló külügyek terén tapasztalatot szerez. Bethlen arra törekedett, hogy Magyarországot behelyezze egy minél tágasabb kapcsolatrendszerbe, és ezzel lehetővé tegye az aktív külpolitikát. Magyarország külpolitikai helyzetét a következőképpen ítélte meg: „Ma Európa helyzete olyan, hogy békét akar minden áron és ha nem illeszkedünk bele Európa érdekeinek szövevényébe, ha nem alkalmazkodunk politikánkkal Európa érdekeihez, akkor akármennyire van igazunk, mint békebontó állítatunk oda és semmi téren nem fogja siker koronázni tevékenységünket.”¹ Vallás és közoktatásügyi minisztere, gróf Klebelsberg Kunó különös figyelmet fordított arra, hogy a Bethlen által meghirdetett nyugati orientációt a kultúrára is kiterjessze. Miniszterelnökhöz hasonlóan ő is azt hangoztatta, hogy „a kis nemzetekre [...] egyenesen végzetes, ha izolálódnak a nagy kultúrnéppekkel szemben s annak a tévhitnek adják oda magukat, hogy elzárkóztan valami egészen speciálisan nemzetit tudnak kiforrni.”²

A trianoni országvesztés után sokakban megfogalmazódott az a következtetés, hogy az első világháborút nem a harctéren veszítette el a magyarság, hanem az európai közvéleményben, mivel a magyarnak azzal a képével szemben, amelyet ellenfelei állítottak a világ elé, nem tudott olyan képet vetíteni, amely meggyőző erővel védhette volna érdekeit. Ezért Magyarország megismertetését, a magyarságról szóló irodalmat az önvédelem parancsoló érdekének tartották.

Klebelsberg *A kultusztárca programja* című beszédében a következőket mondta: „Szeretném a köztudatba belevinni, hogy a trianoni béke következtében lefegyverzett Magyarországon a kultusztárca voltaképpen honvédelmi tárca is. Honvédelmi tárca olyan értelemben, hogy most elsősorban a szellem, a művelő-

dés 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.”³

A bethleni és klebelsbergi kultúrpolitikai koncepcióban a közép-európaiság, közép-európai közeledés, európai hivatás egyszerre aktuális kérdés lett. Így a két világháború közötti külpolitika fő törekvései közé tartozott a nemzetpropaganda, illetve a kultúrdiplomácia. A magyar Külügyi társaság kiadásában 1936-ban megjelent egy máig érvényesnek mondható könyv, amelynek *A kultúrdiplomácia alapvetése* volt a címe. Ennek a 76 oldalas könyvnek a szerzője Hankiss János, debreceni professzor. A könyv ma is aktuális,⁴ útmutatóul szolgálhat mindazoknak, akik bármilyen nyelv és kultúra értékeinek megismertetésére vállalkoznak. Hankiss János könyve elején felteszi a kérdést, hogy mi is a kultúrdiplomácia? A választ is megadja, miszerint: Külpolitikai hatások előidézése kulturális eszközökkel. A szerző megállapítja, hogy kultúrdiplomácia mindig is volt, amióta csak emberek szükségét érezték annak, hogy más emberekben a maguk értékének tudatát felkeltsék, s ezzel rájuk befolyást gyakoroljanak. „Két nemzet diplomáciai viszonya mindig laza: egy forgószeél szétfújhatja őket. Csak akkor nem bír vele a politikai szeszélyek ciklonja, ha a kultúra lassan szőtt szálainak tömegével van biztosítva.”⁵ – mondja Hankiss. Rámutat továbbá arra, hogy különösen akkor, amikor nagy katasztrófák után járhatatlanná válnak a diplomácia megszokott útjai, a kultúrdiplomácia ösvényei főutakká szélesednek. Ez történt a trianoni békeszerződés után is, ezért nőtt meg a magyar kulturális propaganda jelentősége. Ebben az időszakban több tekintetben olyan kezdeményezések indultak, olyan törekvések jelentkezték, amelyeknek eredményei jelenünkre is kihatnak.

A kultúrpolitika fontos része volt a külföldi magyar intézetek koncepciója, miszerint a jelentősebb európai fővárosokban *Collegium Hungaricum*ot hozzanak létre. Ezek az intézmények kettős célt szolgáltak: elsődleges feladatuk a magyar kultúra értékeinek terjesztése volt. Ezek az intézetek nyújtottak otthont és munkalehetőséget az ösztöndíjas kutatóknak. Másik feladatuk a befogadó ország szellemi kincseinek közvetítése volt Magyarország felé. Az ország hagyományos kulturális kapcsolatainak megfelelően az első ilyen intézetek Bécsben és Berlinben jöttek létre 1924-ben.

Ugyanakkor művelődéspolitikánk ki kívánt lépni az egyoldalú német kötődésből és Európa más nyelvterületeivel is kereste a kapcsolatot. Ennek megfelelően 1927-ben Zürich-ben is megnyitotta kapuit a Magyar Intézet, majd 1928-ban Rómában. Ugyanabban az évben Párizsban is létrejött egy *Magyar-Francia Egyetemi Tájékoztató Iroda*, ami szintén a *Collegium Hungaricum*ok sorában helyezkedett el. Magyar tanulmányi központ nyílt még Stockholmban (1929), Varsóban (1935), Bolognában (1940), Milánóban (1941).

Ezzel párhuzamosan Magyarországon is megkezdik működésüket kulturális képviselők. Egy korabeli beszámoló mindezt a következőképpen értékeli: „... ebből nemcsak nekik, de nekünk is jelentős hasznunk van. Hasznunk van abból, hogy a külföld szellemi elitjéhez tartozó emberektől itthon nyerhetünk tudást és tapasztalatot, tanulhatjuk nyelvüket és élvezhetjük kulturális megnyilatkozásait és abból is, hogy megfelelő együttműködéssel olyan barátokat szerzünk országunknak, akik hazatérve, ügyeink szószólóivá válhatnak.”⁶

Az ösztöndíjasok is a kulturális külpolitika fogalma alá tartozó tevékenységbe tartoztak. Klebelsberg kidolgozta a külföldi állami ösztöndíjak odaítélésének rendszerét. Fontosnak tartotta, „... hogy irodalomban, művészetben és tudományban egyaránt kellő számban álljanak oly férfiak... rendelkezésre, kik teljesen európai színvonalon vannak.”⁷ Klebelsberg ösztöndíj-politikája valójában egy olyan elit kinevelését szolgálta, amelynek tagjai több kultúrában és nyelvben jártasak, és majd közvetve vagy közvetlenül részt vesznek a kulturális politika alakításában.⁸ Ezek a különböző, humán és reál területekről egyaránt kiküldött fiatalok külföldi egyetemeken tanultak, kutatóintézetekben dolgoztak, ez idő alatt jó kapcsolatokat építhettek ki Magyarországnak és egyben részesei is voltak a magyar imázs formálásának. Az ösztöndíjasok számának növekedésére példaként említem Romsics Ignác történész adatát Franciaországra vonatkozóan. Eszerint 1921/1922-es tanévben mindössze két magyar ösztöndíjas van Franciaországban, 1930/1931-ben pedig 323.

Kulturális egyezmények születnek ebben az időszakban, ezek az egyezmények szabályozzák és keretbe öntik az ösztöndíjasok kiküldetését, előadók cseréjét, a kutatási lehetőségeket, a tudomány, irodalom, művészet területén előforduló közös munkát.

A magyar művelődéspolitikai kezdeményezte továbbá a külföld rendszeres tájékoztatását is idegen nyelvű folyóiratok segítségével. Ilyen volt például a berlini Magyar Intézet szellemi műhelyében készült *Ungarische Jahrbücher* (1921–1944) Gragger Róbert, majd Farkas Gyula szerkesztésében. Művelődéstörténetünk fontos fórumai voltak Balogh József idegen nyelvű folyóiratai: az angol olvasóközönségnek szánt *Hungarian Quarterly* (1936–1944) és a Belgiumban, Franciaországba és Svájcban francia nyelven olvasható magyar folyóirat a *Nouvelle Revue de Hongrie* (1932–1944). Ezek a sajtóorgánumok arra vállalkoztak, hogy képet adjanak a magyar irodalom, művészetek, néprajz és zene egy-egy szeletéről, bepillantást engedtek az ország politikai és gazdasági életébe. A két világháború közötti időszak szellemi életének legjára írt ezekbe a folyóiratokba. Például, ha a kultúra vonatkozásában nézzük a szerzőket, akkor azt látjuk, hogy a Nyugat első és második nemzedéke (Babits, Kosztolányi, Móricz, Illyés stb.), a kor legkiválóbb művészettörténészei (Genthon István, Farkas Zoltán, Ybl Ervin stb.) és néprajzkutatói (Bálint Sándor, Győrffy István, Ortutay Gyula, Szendrey Ákos) működtek közre a magyar kultúra terjesztésében. Céljuk az volt, hogy Magyarországról és a

magyarságról gazdag, teljes, magasrendű képet alakítsanak ki, különösen értékes magyar kultúrát mutassanak be, növeljék tekintélyünket a művelt nemzetek előtt.

Ugyancsak tanúi lehetünk a húszas évektől kezdve az európai egyetemeken kibontakozó magyaroktatásnak is. Olaszországban például tizenkét egyetemen tanítják ekkor a magyar nyelvet (pl. Róma, Bologna, Firenze, Milano, Nápoly, Padova, Pisa). Franciaországban 1932-ben indul meg a magyar nyelv intézményes oktatása a párizsi Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján, de később Lille-ben 1937-ben, Lyonban 1942-ben létesül magyar lektorátus, Nizzában pedig egy Petőfi-tanszék 1939-ben. Angliában 1937-ben kezdi meg működését a magyar lektorátus a londoni egyetemen, Ausztriában már 1924-ben van magyar lektorátus, magyar tanszék pedig 1935-ben jön létre a bécsi tudományegyetem. Finnországban 1926-ban, Hollandiában 1938-ban indul meg a magyar nyelv oktatása.

A nyelvkönyv- és nyelvtanirodalom is új lendületet kap az új igények hatására. Nincs itt lehetőség arra, hogy ezt a gazdag anyagot számba vegyük, csak néhány példát említenék.⁹ A legtöbb grammatika Olaszországban jelent meg ebben az időszakban. Említést érdemel Berlitz *Magyar nyelvkönyve* Farkas Gyula és Keresztury Dezső átdolgozásában, amely megjelent Londonban, Párizsban, Buenos Airesben, Berlinben, New Yorkban (1931). Franciaországban magyarul tanulók számára újra kiadják Kont Ignác *Petite Grammaire Hongroise* című munkáját (Heidelberg, 1926). Angliában pedig egy nagyszerű gyakorlati nyelvkönyv jelenik meg: Whitney A. H. *Colloquial Hungarian* (London, 1944). Figyelmet érdemel még Lotz János Stockholmban 1939-ben kiadott *Das Ungarische Sprachsystem* kiadott munkája, amely a nyelveírásban hoz újat.

A magyar nemzeti kulturális diplomáciai célkitűzések szolgálatában álltak a hazai műhelyek is. Ilyen volt például a Debreceni Nyári Egyetem, amely Hankiss János és Milleker Rezső professzorok nevéhez kötődik. Ez a nagy múltú intézmény 1927-ben hirdette meg az első tanfolyamát külföldi mintára, hiszen a 20-as években közel száz ilyen felsőfokú nyári tanfolyam volt már Európában. Az első előadássorozatok még nem hungarocentrikusak, hanem általános európai jellegűek voltak. A külföldi hallgatók növekvő száma miatt vált azután a magyar nyelv és kultúra ma is működő műhelyévé.

Mindezeket Hankiss János a következőképpen értékeli: „Az, hogy Stockholmban és Párizsban, Itáliában és Németországban, lengyelföldön s idehaza virágzó magyar nyelvi tanfolyamokat találunk, megható és szívvidító bizonyága annak, hogy a külföld jövőt jósol a magyarságnak. Mert minden ilyen nyelvtanulás hitellel, – vagy befektetés, amelynek kamataira a tőkés számíthat. Ezek az emberek hisznek abban, hogy érdemes magyarul tanulni, mert Magyarországra szerep vár még Európának ezen a részén s akkor előny lesz magyarul tudni.”¹⁰

Láthattuk, hogy a két világháború közötti időszak kulturális kormányzata fontosnak tartotta a magyar kultúra közvetítését és feltehetően bízott abban – amit Babits franciául a *Nouvelle Revue de Hongrie* folyóiratban, magyarul a *Nyugatban*

fogalmazott meg, és ami napjainkban is nagyon aktuális remény, miszerint „... »az európai nemzet«, ha csakugyan létrejön [...] biztosan gazdagon fogja magában hordozni, kincses teher és terhes kincs gyanánt egyes nemzetek örökségét.”

Irodalom

- Balogh József: *A néma nemzet*. Budapest, 1937, Franklin Társulat Nyomdája.
- Balogh József: *A magyar műveltség sorsa*. Budapest, 1927, Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság.
- Klebsberg Kuno: *Gróf Klébelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Budapest, 1927, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R. T.
- Giai Béla – Nádor Orsolya: *A magyar mint idegen nyelv, hungarológia*. Budapest, 1998, Osiris Kiadó.
- Hankiss János: *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Budapest, 1936, Magyar Külügyi Társaság.
- Kornya László: Gragger Róbert és az Ungarische Jahrbücher. In Hegedűs Rita – Kőrösi Zoltánné – Tarnói László (szerk.): *Hungarológia*, 1993. 2. sz.
- Lakatos Éva: *Magyar irodalmi folyóiratok*. Budapest, 1978–1981, A Petőfi Irodalmi Múzeum Bibliográfiai füzetek A sorozat.
- Lakatos Éva: Tallózás a magyar különszámok birodalmában. *Magyar könyvszemle* 1996. 112. sz. 206–222.
- Ormos Mária: A magyar külpolitikáról. In Romsics Ignác – L. Nagy Zsuzsa – Ormos Mária – Kaposi Zoltán (szerk.): *Előadások Magyarországról a két világháború között*. Pécs, 1998, Janus Pannonius Tudományegyetem, 27–39. p.
- Ormos Mária-Majoros István: *Európa a nemzetközi küzdőtéren*. Budapest, 1998, Osiris Kiadó.
- Romsics Ignác: Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között. In Egyed Orsolya – Gai Béla – B. Nádor Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek*. Budapest, 1990, Nemzetközi Hungarológiai Központ, 109–127. p.
- Romsics Ignác: *Magyarország története a XX. században*. Budapest, 2000, Osiris.
- Romsics Ignác: *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Budapest, 2002, Osiris Kiadó.
- Szépe György: *Hankiss János a diplomata professzor*. In Gorilovics Tivadar (szerk.) Hankiss János redivivus. Hankiss János Tudományos Ülésszak, Debrecen, 1993. szeptember 17–18. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Francia Tan-szék, Debrecen, 1995.

Jegyzetek

¹ Bethlen István *az ország helyzetéről*. Budapesti Hírlap, 1923. október 16. 5. p.

² Romsics Ignác: Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézetek a két világháború között In *Hagyományok és módszerek* 1990, 109. p.

³ Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt. Kiadása, Budapest, 1924, 516. p.

⁴ Vö. Szépe György: *Hankiss János a diplomata professzor*. In Gorilovics Tivadar (szerk) Hankiss János redivivus. Hankiss János Tudományos Ülésszak, Debrecen, 1993. szeptember 17–18. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Francia Tanszék, Debrecen, 1995. 27–39.

⁵ Hankiss János, *A kultúrdiplomácia alapvetése*, Külügyi Társaság, Budapest, 4.

⁶ Paikert Géza, *Külföldi magyar intézetek*. 185. In Giay Béla és Nádor Orsolya: *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*, Janus/Osiris, 1998.

⁷ Gróf Bethlen István beszédei és írásai. Budapest, 1933. II. 293. Idézi Romsics Ignác: Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között. In Hagyományok és módszerek 1990, 109. p.

⁸ Vö. Nádor Orsolya: *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig*, 38–162. In Giay Béla és Nádor Orsolya, *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*, Janus/Osiris, 1998.

⁹ Vö. Éder Zoltán: *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből*. Dolgozatok 1. 1983.

¹⁰ Hankiss János, i. m. 62. p.

Feketéné Silye Magdolna

Debreceni Egyetem

A GLOBÁLIS TÁRSADALOM ÉS TERMÉKE: A GLOBÁLIS ANGOL NYELV

Az információs társadalom

Castells (1996, 1997) társadalomtudományi trilógiája első kötetében megállapítja, hogy az 1970-es évektől kezdődően a huszadik század végére a kapitalizmusnak olyan új formája jelent meg a világon, amely jellegében globális, erősen célorientált és lényegesen alkalmazkodóbb, mint bármely eddig létezett formája volt. A Föld társadalmi egyre inkább a globális háló (Net) és a nemzeti/személyes önazonosság (Self) bipoláris szembenállása mentén strukturálódnak, és a „Net” és a „Self” egymásra hatása eredményeként maga az emberi élet is sok tekintetben átrendeződik. A „Self” azokat az erőfeszítéseket szimbolizálja, melyeket az egyén saját önazonossága és stabilitása megőrzése érdekében tesz abban az instabilitásban, amit az alapvető társadalmi és gazdasági tevékenységek dinamikusan működő globális hálózati rendszerekké alakulása gerjeszt. Ezt a gazdaságot Castells információs és globális gazdaságnak (informational and global economy) nevezi, mely azért információs, mert főszereplőinek versenyképessége a többnyire elektronikus úton áramló információk elérésének és hasznosításának gyorsaságától és hatékonyságától függ, és azért globális, mert direkt módon a multinacionális szervezetek, vagy indirekt módon más hálózatok útján a működtetés minden mozzanata (a beruházástól a termék előállításig és értékesítésig) az információs technika útján globális szinten történik. A létrejött új társadalmi formát pedig „Network Society”-ként definiálja, melyben az új rendszerű gazdasági működés következtében a társadalom kisebb vagy nagyobb egységeinek (egyének, csoportok, szervezetek) bonyolult rendszerében új tér és idő kapcsolatok alakulnak ki.

E gazdaság jellemzője, hogy képes valós időben globális szinten működni, mely által a tér és az idő fogalma is átértelmeződik: az információs technológia által teremtetett időtlen időben (timeless time) és a hely nélküli térben (placeless space) bármi, bármikor, bárhol megtörténhet, függetlenül attól, hogy az, ami történik hol fejti ki hatását, hol és milyen folyamatokat gerjeszt (Castells 1997; Rókusfalvy 2001). Az önazonosságnak e globális környezetben való érvényesítéséhez hatékony eszköznek bizonyulhat *a (globális) környezet törvényszerűségeinek felismerése*, az adott szociokulturális közegben elfogadott *kommunikációs szabályok ismerete*, és azoknak saját nemzeti és személyes önazonosságunk megőrzése mellett, az adott cél érdekében való *kritikus és intelligens alkalmazása* (F. Silye 2001).

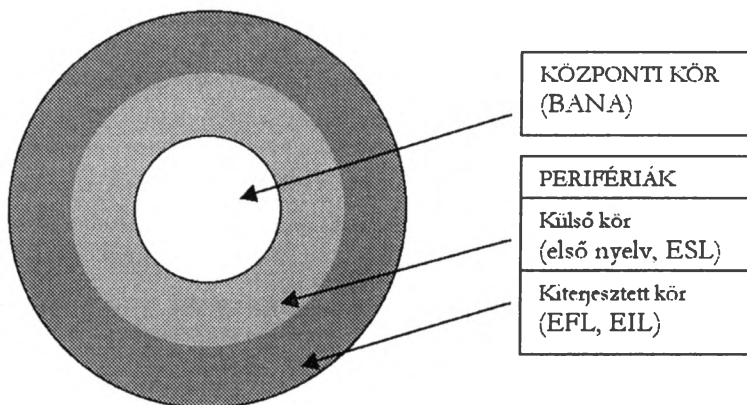
E globális környezetben ugyanis a gazdaság számos speciális vonatkozása átértelmeződik:

- A korábban dominánsan *monokulturális környezetben* végzett munka tekintélyes mértékben *multikulturális* közegbe kerül.
- A korábban *valós térben és valós időben* végzett munka az informatika térhódításával egyre inkább *virtuális térbe és időbe* tevődik át (Castells 1996).
- Megváltozik a munkaerő alkalmazásának módja: az *egész életre szóló, teljes idő alkalmazás* (full-time) helyett ma már általános a *mobilis, részmunkaidőben* (network vagy flexitime) való alkalmazás (Castells 1997).
- Megváltozik az ipari társadalomra korábban jellemző munka jellege: a manu-fakturális és gépi *termelő munka* helyét mára már jelentős mértékben átvette a *szolgáltatás*.
- A munkakörök között korábban elfogadott *fehér galléros – kék galléros* megkülönböztetés ma már nem állja meg a helyét, helyette talán megfelelőbb a *Reich (1991)* által javasolt *routine termelő (routine-production service worker)*, *humán szolgáltató (in-person service worker)*, *szimbolikus analista (symbolic analyst)* klasszifikáció használata.
- E környezetben megváltoznak a készségek és kompetenciák iránti igények: az egyetlen szakterületre koncentrált szaktudás helyett mobilis, többirányú, könnyen adaptálható ismeretekre és kompetenciákra, információfeldolgozó és kommunikációs készségekre van szükség, illetve olyan személyiségre, amely a globális igények függvényében rugalmasan formálható. A személyiségjegyek vonatkozásában azonban *Huitt (1999)* egy nagyon lényeges elemre is felhívja a figyelmet: szerinte a 21. század emberének értékes jellemre (good character) is szüksége van.

A globális vagy nemzetközi angol

Könnyen belátható, hogy a térbeli és időbeli korlátok nélkül áramló és áramoltatott információk továbbításához és megfelelő értelmezéséhez (kódolás-dekódolás) általánosan elfogadott és alkalmazott kommunikációs eszközre van szükség. Az utóbbi néhány évtized fejlődése úgy hozta, hogy e feladat ellátására ma a Föld lakóinak meghatározó hányada az angol nyelvet fogadja el. Minden jel arra mutat, hogy az angol nyelvnek mint az interkulturális kommunikáció *lingua franca*-jának a terjedése az elkövetkező évtizedekben tovább fog erősödni. Crystal egy 1992-ben készült felmérésében (Crystal 1992) megállapítja, hogy a világon *az angol nyelvet beszélők több mint kétharmada nem anyanyelveként használja az angol nyelvet*. Ezt az angol nyelvet manapság gyakran a „globális” megkülönböztető jelzővel illetik (global Englishes sic.), utalva ezáltal arra, hogy sajátságos funkciókkal rendelkezik.

A globális angol mibenlétének alaposabb megvilágításához érdemes röviden szót ejteni az angol nyelv variációiról (1. ábra).



1. ábra. Az angol nyelv variációi (Holliday és Quirk alapján)

Mivel az angol igen elterjedt világnyelv, sok variációja létezik. Ezeket általában két csoportra, a „központira” és a „perifériára” szokták bontani. A központi csoportba *Holliday (1994)* az angol nyelv anyanyelvi variációit sorolja (BANA országok: Nagy-Britannia, Ausztrália és Észak Amerika). A perifériák csoportja ennél összetettebb szerkezetű, hiszen nem konzekvensen csak a nem anyanyelvi variációkat foglalja magába. *Quirk (1990)* két alcsoport, „kör” meghatározását látja célszerűnek: a külső körbe a soknyelvű környezetben az angolt első nyelvként használó országokban (például Szingapur, India) beszélt variációt, valamint az angolt mint második idegen nyelvet (ESL) sorolja, míg a kiterjesztett körbe az angol idegen nyelvként használt variációja kerül. A nemzetközi környezetben használt globális angol helye is ebben a kiterjesztett körben van. Mi több, *Jenkins (1996)* egyenesen amellet érvel, hogy mivel a sok kultúrájú környezetben kíváncsnak talált angol nyelvtudás fókuszja az anyanyelv-közele kompetenciákról áttevődött a nemzetközi érthetőség elvárásainak való megfelelés irányába, az *angol mint idegen nyelv (EFL)* megnevezés helyett pontosabb a *nemzetközi angol nyelv (EIL)* megjelölés, ami azonos a „globális angol” jelöléssel.

A „globális angol” sok tekintetben szimplifikálódott, nyelvtanilag, lexikailag, szemantikailag, fonetikusán és stílusán módosult, több kultúra által megtermékenyített nyelvi variáns, melyet a nem angol anyanyelvű beszélők sokasága legjellemzőbb módon az egymás közötti, kisebb mértékben pedig az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációja eszközeként használ. Nagyon valószínű, hogy a 21. század embere ezt az angolt fogja második, „kommunikációs anyanyelvének” tekinteni. *Warschauer (2000)* és *Campbell et al. (1982)* ugyanakkor megállapítják,

hogy az ilyen kommunikációs helyzetekben, amikor gyakran a résztvevők egyike sem anyanyelvi beszélő, a nyelvi eszközökkel végzett információ csere során akár több, különböző kulturális és társadalmi beágyazottságú mentalitás találkozhat egymással, ami adott esetben gyengítheti a kommunikáció sikerét vagy akár annak kudarcához is vezethet. Ilyen helyzetekben nem bizonyul elégségesnek a jó nyelvtani, lexikális és fonetikai tudás, ha nem kapcsolódik hozzá a szociokulturális kommunikációs kód ismerete és alkalmazásának képessége (Savignon 1983). A kommunikáció sikertelensége azonban nem csak a nem anyanyelvi beszélők egymás közötti illetve anyanyelvi beszélőkkel folytatott információcseréje során fenyeget, hanem fordított esetben is: az anyanyelvi beszélő számára is komoly problémát jelenthet a globális angol nyelvű diskurzus megértése (Smith 1983). Vannak, akik úgy látják, hogy e veszély csökkentése vagy akár kivédése érdekében szükség van a globális angol nyelv egyezményes normájának megállapítására (Jenkins 1996).

Az egyik lehetőség egy „közös standard” (common standard) meghatározása, mely Jenkins szerint a brit vagy az amerikai nyelvi standard egyezményes adóptálását jelentené. E standard definiálása azonban nem egyszerű, nem is beszélve gyakorlati alkalmazásáról, hiszen akár a British English-en belül is több mint egy standard létezik (Standard English, Received Pronunciation, COUBILD Authentic Spoken English). Melyiket fogadjuk el mint közös standardot? A közös standard alkalmazhatóságát ezen kívül az is nehezíti, hogy számos eleme nehezen elsajátítható olyan környezetben, ahol korlátozott az idegen nyelvű-anyanyelvű beszélő közötti beszédaktusok lehetősége (szociokulturális kompetenciák, kiejtés), márpedig a globális környezet éppen ilyen (Ellis 1991). Mivel napjainkban más csak minden negyedik nem anyanyelvi beszélőre jut egy anyanyelvi (Kachru 1991), egyáltalán nem állítható biztosan, hogy az idegen ajkúak egymás közötti kommunikációjukhoz éppen az anyanyelvi standardot látják szükségesnek elsajátítani. Az is nyilvánvaló azonban, hogy vannak olyan nyelvtanulói csoportok, melyek bizonyos okok miatt (a végzendő munka jellege, tanulási célok) az anyanyelvi standardhoz alkalmazkodó nyelvtudás elsajátítására törekcsenek. A közös standardnak való megfelelés tehát nem feltétlenül egységes tanulási célként jelenik meg a nyelvtanulók különböző csoportjaiban. Amint azt *Widdowson (1994)* megfogalmazza, a nyelvtanár reálisan teljesíthető feladata ilyen körülmények között nem az anyanyelv közeli tökéletességű nyelvtudás kialakítására mindenáron való törekvés, hanem az adott nyelvtanulói csoport nemzetközi kontextusba helyezett gyakorlati szükségleteinek megfelelő és az azt legtökéletesebben szolgáló ismeretek és készségek átadása.

A közös standard definiálása és alkalmazhatósága körüli szakmai viták korán sem merülnek ki ennyiben. Az mindenképpen bizonyosnak látszik, hogy valamilye nyelvi standard megállapítása előbb-utóbb elkerülhetetlen. Kérdés, hogy ez egy nyelvészeti alapokon megfogalmazott statikus szabályozás lesz-e, vagy inkább

követve a gyakorlati nyelv természetes formálódását, egy azt időben követő dinamikus elvárás rendszer, nyelvi norma. Az utóbbi évek kommunikatív nyelvoktatási megközelítéseinek a nyelvi forma fontosságát újra erőteljesebben hangsúlyozó és azt magába integráló fejlődési tendenciája azt sejteti, hogy a közös nyelvi standard ötvözni fogja a pragmatikus célokat és a nyelvészeti elvárásokat: miközben rugalmasan alkalmazkodik a nyelvtanulási célok és alkalmazások sokszínűségéhez, várhatóan mindenképpen határt szab majd a hagyományos nyelvi standardok parttalan fellazulásának.

Az angol nyelvoktatás közeli jövőjét befolyásoló néhány tényező

Magától értetődik, hogy az angol nyelv világméretű térhódítása sokakat késztet arra, hogy megpróbálja felmérni e folyamat várható jövőjét, további hatásainak mibenlétét, vagy éppenséggel rámutatni azokra a gazdasági vagy társadalmi jelenségekre, melyek az angol nyelv jövőbeni szerepét befolyásolhatják. *Warschauer (2000)* például úgy véli, hogy a 21. században azt három lényeges elem fogja döntően befolyásolni: 1. a globalizáció folyamata, 2. a foglalkoztatási formák átrendeződése és 3. a technológia szerepének növekedése.

1. *A globalizáció hatása* véleménye szerint első sorban az angol nyelvnek a

- a) *gazdasági és tudományos életben* való, már-már szinte kizárólagossá váló szerepében érhető tetten. E dominancia illusztrálására *Chrystal (1997)* felmérésére hivatkozik, mely szerint a *világ nemzetközi szervezeteinek 85%-a napjainkban az angol nyelvet használja munkanyelveként, míg a világ tudományos publikációinak 90%-a készül angol nyelven.* A nem anyanyelvi beszélők számának sokasodása ugyanakkor, mint ezt fentebb bővebben kifejtettük, számos kulturális és szociális vonatkozású problémát is magában hordoz. Új értelmezést nyerhet ugyanis
- b) *a nyelv és a kultúra viszonya,* hiszen a nyelvet kommunikációs eszközként használó nem anyanyelvi beszélők saját szociokulturális háttérükből, neveltetésükből gyökerező kommunikációs szokásaikat is óhatatlanul beleszővik angol nyelvű interakcióikba. A globális angol térnyerésével az angol nyelv mintegy „nemzetközi tulajdonná” vált. Könnyelműség, sőt kockázatos volna azonban az angol nyelv ilyen formájú és ilyen mértékű globalizálódását kizárólagosan üdvözlendő vagy kizárólagosan káros jelenségként aposztrofálnunk. A kép ennél, nyilvánvalóan sokkal árnyaltabb. Mint rendszerint, ez esetben is a mértékekben keresendő a helyes válasz megfogalmazásának kulcsa. A világ nyelvi és kulturális sokszínűségének szegényedése egy részt, az angol nyelv bizonyos értelemben való „csökevényesedése” más részt kétségtelenül nem kívánatos hozadéka e folyamatnak. Amennyiben a kölcsönös egymásra hatás nem éri el azt a mértéket, amely már veszélyt jelentene egyik vagy másik fél (kultúra, nemzet) önértékesítési és önfenntartó törekvései számára, úgy

nincs különösebb okunk az aggodalomra. Ha azonban a „globális” angol túllépi a számára megadatott közvetítői szerepet, és önmaga nyomasztó erejével elérőtlenít, magába szippant más kultúrákat, úgy kétségtelenül egy egyáltalán nem üdvözlendő jelenséggel kell szembesülnünk és annak nem kívánatos hatását kivédenünk. Hasonlóképpen nem kívánatos az sem, hogy az angol nyelvet kommunikációs anyanyelvükként használó közösségek oly mértékben hasonítsák át az angol nyelvet saját nyelvi és szociokulturális beágyazottságukkal, ami már veszélyeztetné az angol nyelv és kultúra önazonosságának és általános értékeinek fennmaradását. Nyelvtanárként, saját oktatási gyakorlatunkban afölött is őrködnünk kell, hogy az angol nyelv és az angol nyelv oktatása ne sülyedjen hamisan értelmezett pragmatikus célok igénytelen kiszolgálójává. A nyelvoktatás ennél magasabbra kell hogy helyezze pedagógiai célkitűzéseit, és a kommunikatív fókuszú oktatási gyakorlatában változatlanul és vállaltan kiemelt fontosságot kell tulajdonítania a nyelvi forma, a tartalom és a funkció harmonikus egységét megvalósító nyelvoktatásnak.

2. *A foglalkoztatási sémák* korábban már említett kategóriába Reich a századvég gazdaságának olyan új munka típusait is elhelyezi, melyek azelőtt nem léteztek, így a hagyományos értelmezésű kategóriákba nem illeszthetők be:

- *Rutin munkát végzők (routine-production service workers)*, például betanított gyári munkások, szalagmunkások, informatikai rutin munkások stb.
- *Humán szolgáltatók (in-person service workers)*, például kórházi személyzet, sofőrök, gondnokok, vendéglátó ipari szolgáltatók stb.
- *Szimbolikus analisták (symbolic analysts)*, például informatikusok, rendszerszervezők, stratégiagyártók és elemzők, mérnökök, ügyvédek, orvosok, tudósok stb.

Közös jellemzője e munka típusoknak, hogy végzőjüktől elvár bizonyos, a munka jellegétől függő mértékű információs és kommunikációs ismereteket és készségeket. *Castells (1996)* megállapítása szerint az is megállapítható továbbá, hogy a fejlett országokban a három ismertetett kategória közül az első kettőnek csökken, míg a harmadiknak (szimbolikus analisták) növekszik a megbecsültsége, képviselőinek jobb az elhelyezkedési esélyei. Természetesen, ez a megkülönböztetett szerep nem a véletlen műve: a harmadik csoportba ugyanis azok a felsőfokú végzettséggel rendelkező, magasan kvalifikált értelmiségi foglalkozásúak tartoznak, akik szakképzettségüknek, tudásuknak köszönhetően kulcsfontosságú szerepet töltenek be a gazdaságok nemzetközi versenyképességének biztosításában. Kiemelkedő szakmai tudásuk mellett e réteg képviselői számára elengedhetetlen a kiváló *nyelvi kommunikációs készségek* megléte is, ami napjainkban szinte elválaszthatatlan

nul kiegészül az *informatikai ismeretekkel* és a *szociokulturális kompetenciákkal*, de éppúgy fontos számukra a *csapatmunkában való együttműködés készsége*, a *tárgyaló és meggyőző készség*, a *rendszer elvű gondolkodás*, a *kritikai gondolkodás*, vagy a *jó absztraháló és szintetizáló készség* is. Mivel – akár élő környezetben, akár elektronikus úton végzett – feladataik ellátásához kommunikációs eszközként többnyire az angol nyelvet kell használniuk, nem szorul külön bizonyításra, hogy képzésükben milyen rendkívül fontos feladat hárul az angol nyelvet oktató nyelvtanárookra.

A feladat, mint mindig, felelősséggel is társul, hiszen az angol nyelv ismeretének szintje és mibenléte egyeseket kivételezett helyzetbe hozhat a munkaerő piacon, míg másokat margóra szoríthat vagy ellehetetleníthet. Külön figyelmet érdemel ebben az összefüggésben az a megfigyelés, hogy az idegen nyelve(ke)t beszélők komoly ismereti és kognitív előnyökkel is rendelkeznek a nyelveket nem beszélőkkel szemben: jobb a problémamegoldó képességük, kreatívabbak, alkalmazkodó képesebbek, eredményesebbek a tanulási módszereik, az általános intelligencia szintjük magasabb (Marcos 1998).

3. *Az elektronikának* a társadalom szinte minden szegmensében való jelenléte, különösképpen pedig a világháló információ közvetítő hatalma az angol nyelvi kompetenciának egy speciális változatára, a *digitális nyelvi kompetencia* fontosságára hívja fel a nyelvtanárok figyelmét. Sajátságos módon, e kompetencia nem csupán a korszerű műveltség egy kívánatos rekvizituma, de multiplikatív hatásával önmaga is eszköze lehet további nyelvi és egyéb járulékos kompetenciák kialakításának. Elég csak arra az egyedülálló lehetőségre utalnunk, melyet a nyelvi kommunikációs kompetencia kialakításában oly fontosnak tartott célnyelvi környezet (Krashen 1982) virtuális „előállításában” a világháló játszhat, de ugyanúgy szinte kimeríthetetlen forrásaként szolgálhat a célnyelvi tartalom tanításának is.

Pedagógiai ajánlások

Az információs társadalom „globális hálójának” (Castells 1996) életünk szinte minden vetületét átszövő hatása immár mindennapjaink valóságává vált, kérétnél is befolyásolja tetteinket és gondolkodásunkat, de óhatatlanul ott hagyja lenyomatait személyes és kollektív azonosságtudatunkban is. Különösen nagy feladat hárul tehát az oktatás és nevelés különböző szintjein munkálkodó pedagógusokra a tekintetben, hogy útmutatást nyújtsanak az új típusú globális társadalomban való eligazodáshoz, törvényeinek megismeréséhez, azok értelmes és értő alkalmazásához, nem utolsó sorban pedig, hogy kapaszkodókat jelöljenek ki a felnövekvő nemzedék számára a globális környezetben való önérvényesítésük eszközeinek megtalálása mellett ön- és kollektív azonosságtudatuk megőrzéséhez is. A társadalmi intézmények, iskolák, egyházak és a család elsődleges (gyakran nyomasztó) kötelessége, hogy a most felnövekvő nemzedéket olyan paradigmákkal lássa el, melyek biztosítják számukra e kapaszkodókat.

Az oktatás igen fontos és halaszthatatlan feladata következőképpen, hogy önmagán belül véghez vigye a szükséges változtatásokat, mielőtt azok külső erők által, esetleg nem kívánt formában önmagukat rá nem kényszerítenék. Az oktatásnak, kipróbált hagyományos értékei megőrzése mellett, képzési, nevelési koncepcióival, módszereivel kritikai módon alkalmazkodnia kell a megváltozott gazdasági-társadalmi környezet által kikényszerített igényekhez.

A rá bízott fiatalok iránt felelősséget érző nyelvpedagógusra tehát a nyelvtanári és a nevelői feladatok sajátos együttesének megvalósítása vár, ami a következő módon összegezhető:

- A nyelvtanításban rejlő lehetőségek felhasználásával segítséget kell nyújtania a globális környezet törvényszerűségeinek megismeréséhez és az abban való eligazodáshoz.
- Az adott tanulói csoportok szükségleteit pontosan ismerve kell megterveznie oktatói programját, megválasztania módszereit.
- Napi oktatási gyakorlatát a forma-tartalom-funkció kohéziójában kell végeznie:
 - erősítenie kell a nyelvtan tudatos nyelvtanulást,
 - komplex professzionális készségeket és
 - kultúraközi kommunikációs készségeket kell kialakítani,
 - fejlesztenie kell az elektronikus nyelvi kommunikáció készségeit,
 - kritikai és kreatív gondolkodásra kell nevelnie.
- Segítenie kell a tanulókat nemzeti azonosságtudatuk megőrzésében.

Irodalom

- Campbell et al. (1982): English in international settings: problems and their causes. In Smith, L. (ed) 1983. *Readings in English as an international Language*. Pergamon Press.
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society*, Oxford, UK., Blackwell
- Castells, M. (1997): *The Power of Identity*, Oxford, UK., Blackwell
- Crystal, D. (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: CUP
- Crystal, D. (1992): *An encyclopaedic dictionary of language and languages*. UK., Blackwell
- Ellis, R. (1991): Communicative Competence and Japanese Learner. In: *JALT Journal*, 13/2, 103-129.
- F. Silye, M. (2001): Nyelvoktatás/szaknyelvoktatás a gazdasági társadalmi globalizáció tükrében. In: *Nyelv Infó*, 3-4
- Holliday, A. (1994,): Student culture and English language education: An international perspective. In: *Language, Culture and Curriculum*, 7/2,
- Huitt, W. G. (1999): Success in the Information Age: A Paradigm Shift. In *Educational Pedagogy Interactive*,
<http://chiron.validosta.edu/whuitt/col/context/infoage.html>

- Jenkins, J. (1996): Native Speaker, Non-native Speaker and English as a Foreign Language: time for a change. In: *LATEFL Newsletter*, 131, 10–11
- Kachru, B.B. (1991): Liberation linguistics and the Quirk concern. In: *English Today*, 7/1. Cambridge: CUP
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, UK: Pergamon
- Marcos, K. M. (1998): Second Language Learning: Everyone Can Benefit. In: *The Eric Review*, 6.
- Quirk, R. (1990) Language varieties and standard language. In: *English Today*, 6/1, Cambridge University Press
- Reich, R. (1991): *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism* Knopf, New York
- Rókusfalvy, P. (2001): *Az ember fejlődése és fejlesztése: Enciklopédia dióhéjban*, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Savignon, S. (1983): *Communicative Competence: Theory and Practice*. Reading: Addison
- Smith, L. E. (1983): *Readings in English as an international language*. Pergamon Press
- Warschauer, M. (2000): The Changing Global Economy and the Future of English Teaching In *TESOL Quarterly*, 3.
- Widdowson, H.G. (1994): The ownership of English. In *TESOL Quarterly*, 28/2

Jámbor Emőke

Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem

SPANYOL TANTERVEK ÉS NYELVKÖNYVEK 1990 ELŐTT ÉS UTÁN

1. A kutatás célja és tárgya

Dolgozatomban azt mutatom be, hogy két középiskolások számára írt spanyol nyelvkönyvsorozat köteteiben hogyan követhetjük nyomon a világ változását. Vizsgálatom tárgyát a sorozatokban megjelent általános gimnáziumi nyelvoktatásra készült spanyol nyelvkönyvek olvasmányai és szövegei képezik. Elemzésemben nem foglalkozom a szakosított tantervű osztályok számára készült gimnáziumi nyelvkönyvekkel. A világ – gazdasági és politikai – változásai következtében az olvasmányokban szereplő, a spanyol anyanyelvű országokra vonatkozó országismereti anyag és a spanyol és dél-amerikai nemzetek mindennapi szokásaival kapcsolatos anyagok összetétele megváltozott az idők során. A szövegeket tartalmi szempontból elemzem.

A két nyelvkönyvsorozatra jellemző, hogy az intézményes szinten történő középiskolai spanyol nyelvoktatás 1979-től napjainkig tartó időszakát lefedik.¹ Az 1979-ben megjelent sorozat előtt létezett egy 1966-ban indított gimnáziumi nyelvkönyvsorozat. Az említett sorozat köteteivel és elemzésével a dolgozat terjedelmi határai miatt nem foglalkozom, de a jobb áttekinthetőség céljából a sorozat köteteinek címét és szerzőit feltüntettem.

Az 1966-tól megjelent középiskolai spanyol nyelvkönyvek:

- Geréb Tiborné – Király Rudolf: *Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok első osztálya számára.* Budapest, 1966, Tankönyvkiadó, 231 p.
- Király Rudolf: *Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok második osztálya számára.* Budapest, 1967, Tankönyvkiadó, 205 p.
- Király Rudolf: *Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok harmadik osztálya számára.* Budapest, 1968, Tankönyvkiadó, 191 p.
- Király Rudolf: *Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok negyedik osztálya számára.* Budapest, 1968, Tankönyvkiadó, 210 p.

1979-től megjelent gimnáziumi nyelvkönyvek:

- Gerse Károlyné – Simor András: *Spanyol nyelvkönyv I.* Budapest, 1979, Tankönyvkiadó, 201 p.
- Gergelyi Mihályné – Simor András: *Spanyol nyelvkönyv II.* Budapest, 1980, Tankönyvkiadó, 176 p.

- Komlódi Zsuzsa: *Spanyol nyelvkönyv III.* Budapest, 1981, Tankönyvkiadó, 204 p.
- Gerse Károlyné – Scholz László: *Spanyol nyelvkönyv IV.* Budapest, 1982, Tankönyvkiadó, 214 p.

Ezeket a gimnáziumi nyelvkönyveket közel 15 éven keresztül használták a gimnáziumok I–IV. osztályában. A vizsgált nyelvkönyvek a Tankönyvkiadó gondozásában jelentek meg.

1998-tól megjelent, elsősorban középiskolások számára készült nyelvkönyvek:

- Nagy Erika – Seres Krisztina – Adela Milan Vela: *Spanyol nyelvkönyv I.* Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, 264 p.
- Nagy Erika – Seres Krisztina – Ana Orenga Portolés: *Spanyol nyelvkönyv II.* Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó, 264 p.

A sorozat harmadik, egyben befejező kötete rövidesen megjelenik. A nyelvkönyvek a Nemzeti Tankönyvkiadónál jelentek meg.

2. A kutatás módszere

2.1. A nyelvkönyvek kiválasztásának módszere

A vizsgált nyelvkönyvek kiválasztásánál két szempontot tartottam szem előtt. Egyrészt nem egy-egy könyvet, hanem sorozatok köteteit akartam összehasonlítani, mivel egy sorozat esetében már rámutathatunk bizonyos, a nyelvkönyveket meghatározó tendenciákra. Másrészt olyan nyelvkönyveket akartam vizsgálni, amelyek egy-egy központi tantervre épülnek, mivel a tanterv egy olyan dokumentum, amely alapján nyomon követhetjük az adott kor nevelési és oktatási iránymutatóit vagy ajánlásait.

3. A két sorozathoz kapcsolódó spanyol tantervek

3.1. A gimnáziumi nevelés és oktatás tanterve – Tantervi útmutató – Spanyol nyelv – 1979

A vizsgált sorozathoz tartozó Spanyol tantervi útmutató, (*A gimnáziumi nevelés és oktatás*) 1979-ben került kiadásra. Ez a tantervi útmutató évenkénti bontásban tartalmazza a tananyagot, a követelményeket, a módszereket, a célokat és a feladatokat. A tanterven belül a tananyag nem minden részterületével foglalkozom. Azt vizsgálom, hogy a világban történt változások hogyan tükröződnek a tantervben szereplő tananyagok összetételében. Azaz a történelmi, gazdasági vagy politikai helyzettől függően, mely spanyol ajkú ország(ok) mindennapi életének szokásait, országismereti anyagait mutatják be illetve ajánlják oktatási anyagként a tanterv szerzői.

A tanterv alapján a spanyol nyelvtanítás célja: „...*hogy járuljon hozzá a tantárgy jellegének megfelelő eszközökkel a gimnáziumi nevelés céljának a megvalósításához.*” (Tantervi útmutató, 1979, 6) A tanterv, a gimnáziumi nevelés céljának megvalósítása-

hoz, a szaktanárok három fő feladatát határozza meg. Az új, nevelésközpontú iskola követelményeihez igazodva az 1979-es tantervben első helyre a *nevelési feladat* került. A tantervben szereplő anyagban, a nevelési feladatokban leírt ajánlások alapján válogatják össze a szerzők a tananyagban szereplő mindennapi szokásokkal és az országismereti tartalmakkal kapcsolatos nyelvi anyagok. Ezért célszerű először a nevelési feladatokat áttekinteni.

I. Nevelési feladatok

Értelmi nevelés: cél a két nyelv hasonlóságainak és különbségeinek tudatosítása, amely egyben tükrözi a magyar és spanyol, illetve latin-amerikai népek gondolkodásbeli hasonlóságait és eltéréseit.

Erkölcsi-politikai nevelés: cél, hogy a tanulók ismerjék meg a spanyol nyelven beszélő népek különböző társadalmi és politikai helyzetét, a spanyol gyarmatosítás napjainkig (1980) ható hatását, a spanyol hazafiak és művészek harcát, amelyet az elmúlt századokban a gyarmatosítók, a XX. században pedig a fasiszták ellen vívtak; ismerjék meg Latin-Amerika népeinek harcát a gyarmatosítás ellen és a latin-amerikai kontinens szocialista országának, Kubának életét, törekvéseit.

Érzelmi-esztétikai nevelés: cél az országismereti és művelődési témák feldolgozása, nyelvileg egyszerű, de irodalmilag értékes versek, dalok megtanulása.

II. Második legfontosabb feladat a nyelvtanuló *kommunikatív-gyakorlati nyelvi készségének fejlesztése*. Azaz a beszélt és írott spanyol nyelv elsajátítása. E készségek fejlesztése a tanárok oktatómunkájának célja és egyben eszköze a nevelési célok eléréséhez.

III. A tantervben a harmadik helyre a *művelődési feladat* került. Cél, hogy a diákok a spanyol nyelv megtanulásával együtt a nyelvet beszélő népek szellemi és anyagi kultúrájával is megismerkedjenek. Az országismeret tanítása a tanterv szellemében a kommunikációs készségek fejlesztésének, mint a spanyolnyelv-oktatás egyik fő feladatának van alárendelve. Ezért az országismereti anyag elsősorban nyelvi országismereti anyag (Tantervi útmutató, 1979, 7–8).

3.2. Spanyol kerettanterv – *Élő (második) idegen nyelv-spanyol második idegen nyelvként 9-10.*

A vizsgált tanterv az Országos Köznevelési Intézet tantervi adatbankjában szereplő minősített tanterv. A tanterv az Országos Köznevelési Intézet által megjelent Nemzeti Alaptanterv követelményeknek felel meg. A tanterv alapján készültek az elsősorban gimnazista diákok számára írt *Spanyol nyelvkönyv I.* (1998) és *Spanyol nyelvkönyv II.* (1999) című *Tanuljunk nyelveket* sorozatban megjelent nyelvkönyvek.

A tanterv bevezetőjében mind a négy évfolyamra vonatkozó célokkal, követelményekkel, az értékelés módjával és a feltételekkel ismerkedhetünk meg. A

tanterv további részében évenkénti bontásban részletezi a szerző a nyelvtanulás célját, a tananyagot, követelményt.

A *Spanyol kerettanterv* (2000) alapján a spanyol nyelvtanulás célja, hogy a nyelvtanulók az integrálódó Európába képesek legyenek kapcsolatot teremteni más országok polgáraival, és minél könnyebben be tudjanak kapcsolódni a gazdasági és kulturális életbe. A spanyol nyelv oktatása során ne csak a gyakorlati nyelvi készségeket sajátítsa el a tanuló, hanem más népek és területek eltérő szokásaival, kultúrájával és értékeivel is megismerkedjen. A tanterv szerint nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy

- köznapi élethelyzetekben, szóban és írásban a tanuló önállóan el tudjon bolygolni spanyol nyelvterületen;
- a tanuló nyelvtani ismeretei automatikusak legyenek;
- alapfokú ismeretekkel kell rendelkezniük a spanyol nyelvterületről földrajzi és kulturális tekintetben; az oktatás során kapjanak betekintést a nyelvterület (főleg Spanyolország) lakóinak mindennapi életébe és szokásaiba;
- a tananyag elrendezése olyan aktualitásokat is tartalmazzon, amelyek leginkább érzékeltetik a diákok számára a nyelvtanulás hasznosságát;
- a nevelési-oktatási folyamat során az idegen nyelvi ismereteinek fejlődésével egyre igényesebb kifejezőmódra kell ránevelni a tanulót.

A két spanyol tanterv (1979, 2000) 21 év különbséggel jelent meg. Az 1979-ben keletkezett tanterv központi irányítású, tömör dokumentum jellegű, három részből (célok, feladatok; tananyag és követelmények; módszerek) álló anyag. Az 1997-ben keletkezett Spanyol kerettanterv a NAT követelményeinek felel meg. A NAT szakította a központi tantervi szabályozás azon formájával, amely részletesen meghatározta az iskolai pedagógiai tevékenység ideológiai, nevelési céljait, feladatát, tananyagát. E helyett alapot nyújt a tantervek, tantárgyi programok, tankönyvek és más taneszközök, valamint az alpműveltségi vizsgakövetelmények kidolgozásához. (NAT 1995, 7) A 2000-ben elkészült Spanyol tanterv igazodik a NAT-ban javasolt követelményrendszerhez. Összehasonlításképpen bemutatom, hogy a NAT 10. évfolyam végén elvárt általános fejlesztési követelményei (NAT 1995, 61) hogyan jelennek meg a NAT 9-10 évfolyamai számára készült Spanyol kerettantervek céljai és követelményei között. Az azonos, illetve hasonló célokat egymás mellé helyeztem el a táblázatban. A második és harmadik pontnál átfedések vannak. (www.oki.hu/tanterv)

1. táblázat. A Nemzeti Alaptanterv és a Spanyol kerettanterv

	Nemzeti Alaptanterv Élő idegen nyelv Általános fejlesztési követelmények a 10. évfolyam végén	Célok és követelmények a NAT Spanyol, mint második idegen nyelv tantervében
1.	A tanuló ki tudja használni a tanult nyelvet hétköznapi kommunikációs helyzetekben.	„A tanuló értesse meg magát és őt is értsék meg a köznapi alaphelyzetekben szóban és írásban egyaránt.”
2.	Tudjon az idegen nyelv használatán keresztül új emberi kapcsolatokat létesíteni, és ezáltal tudja értékelni más országok népeit és kultúráját.	„...kapjanak betekintést a nyelvterület (de főleg Spanyolország) lakóinak mindennapi életébe és szokásaiba. Ezáltal szélesedik a látókörük és a más kultúrájú népek iránti érdeklődés és megértés is erősödik bennük.”
3.	Kapjanak ízelítőt a célnyelvi ország(ok) kultúrájából és civilizációjából, sajátos értékeiből és ezeket saját kultúrájával összehasonlítva a magyar kultúrát is lássa tágabb összefüggésben.	
4.	A nyelvtanulás során kifejlődő alapkészségek tegyék számára lehetővé nyelvtudása továbbfejlesztését, illetve újabb idegen nyelvek elsajátítását.	„A későbbiekben két év tanulás után önállóan vagy iskolai keretek között továbblépve olyan tudásra tehetnek szert, amellyel akár szakmai követelményeknek is eleget tudnak tenni.”
5.	Szerezzen ismereteket a nyelvek természetéről, hogy ezáltal saját anyanyelvét is tágabb rendszerben tudja szemlélni.	„A spanyol nyelv tanulása során a különbségek és azonosságok összevetésével az anyanyelvi ismereteik is bővülnek nyelvtani és lexikai szempontból.”
6.	Személyisége gazdagodjon, önbizalma nőjön az idegen nyelven való önkifejezés öröme által.	„A nevelési-oktatási folyamatban az egész embert formáljuk, vagyis az idegen nyelvi ismereteink fejlődésével, az egyre igényesebb kifejezőmódra kell ránevelnünk a tanulót.”
7.	Nyelvtudása segítse abban, hogy magyarként Európa polgára is lehessen.	„A nyelvtudás segítségével képesek leszünk kapcsolatot teremteni más országok polgáraival...”
8.	Kommunikációs készsége is fejlődjön.	„Beszédtérítés, beszédképesség, olvasásértés, írásképesség...”
9.	Együttműködési készsége alakuljon.	„foglalkozási formák: egyéni, páros, szerepjátékok, nyelvi játék...”
10.	Önálló tanulási készsége fejlődjön ki.	„...ki kell alakítani a tanulóknak az önálló tanulás iránti igényt”

A táblázat alapján láthatjuk, hogy a NAT élő idegen nyelvre vonatkozó, 10. évfolyamban érvényes általános követelményrendszerének mind a 10 pontja, hasonló formában szerepel a Spanyol kerettanterv célkitűzései és követelményei között.

Mindkét tanterv céljai, követelményei illetve feladatai között találunk olyan pontokat, amelyek a tantervekben és a tantervek alapján készült tankönyvekben a célország(ok) népeinek szokásaira, hagyományaira és a célország(ok) országismereti és művelődési ismereteire vonatkoznak. Tudjuk, hogy az idegen nyelvi tantervek tartalmának meghatározása a társadalmi és egyéni szükségletek függvényében, számos szempontot figyelembe véve történik. (Kurtán 2001, 96) A spanyol nyelvkönyvek vizsgálata során megfigyelhetjük, hogy a korra jellemző társadalmi szükségletek és körülmények következményeképpen jelentős tartalmi változásokat tapasztalhatunk az 1990 előtt és után megjelent spanyol nyelvkönyvek között.

A könnyebb áttekinthetőség céljából a 2. táblázatban összefoglaltam a két tanterv kulturális anyagaira vonatkozó ajánlásait.

2. táblázat. Az 1979-es és 2000-es tantervekben szereplő országismereti anyagokra vonatkozó adatok és követelmények

	1979-es tanterv	2000-es kerettanterv
Terjedelem	15 sor	3 sor
Osztályonkénti bontás	I–IV.	I–II.
Országismereti anyagok		
Történelem	Spanyol gyarmatosítás; Latin-Amerika harca a gyarmatosítók ellen; Kuba, mint az első latin-amerikai szocialista állam; Spanyol polgárháború; a spanyol köztársaságért harcoló hazafiak;	Nincs kiemelve egyetlen téma sem.
Földrajz	A spanyol környezetben levő tájak bemutatása.	Spanyolország főbb városai.
Irodalom	Versek és dalok; Spanyol és latin-amerikai írók, költők művei	Nincs kiemelve egyetlen téma sem.
Festészet	Spanyol és latin-amerikai festők.	Nincs kiemelve egyetlen alkotó sem.
Mindennapi szokások, hagyományok	Nincs utalás a témakörre.	Betekintés a spanyol nyelvterület, (főleg Spanyolország) mindennapi életébe, ünnepek, karácsony, húsvét, regionális ünnepek Spanyolországban
Segédanyagok az országismereti témák elmélyítése céljából	A tanterv által megengedett! apórhirdetések, reklámszövegek, utazási prospektusok, árucikkek használati utasításai, közlekedési lámpák és feliratok, időjárás-jelentés	Feliratok, közterületi eligazító táblák, használati utasítás, nyomtatványok, prospektusok, katalógusok, étlap, ételreceptek, térképek, tájékoztatók, útleírások, újságcikkek.

Az 1979-es tanterv részletesebben jelöli meg az országismeretre vonatkozó tartalmi elemeket, mint a 2000-es kerettanterv. Az 1979-es tantervben elsősorban a spanyol és latin-amerikai országismereti anyagokra vonatkozó követelményeket találunk. A 2000-es kerettanterv azonban főbb hangsúlyt a spanyol nyelvterületek mindennapi szokásainak bemutatására és a spanyolországi hagyományokra helyezi.

Az 1979-es tanterv nagyobb hangsúlyt fektet az akkor aktuális politikai, történelmi és gazdasági helyzet megismertetésére és oktatására, mint a későbbi tanterv. A spanyol nyelvű országok földrajzi ismereteire vonatkozóan a spanyol környezetre jellemző tájak bemutatását ajánlja az 1979-es tanterv. A tantervben nincs utalás a mindennapi szokások és hagyományok bemutatására. Irodalommal foglalkozó nyelvi anyagok versek és dalok a spanyol és latin-amerikai íróktól és költőktől származnak.

A 2000-es tanterv az országismereti anyagok közül a spanyol nyelvterületek földrajzi ismereteit ajánlja a tanterv. A mindennapi szokásokra vonatkozó ismereteket és a hagyományokkal foglalkozó anyagokat kiemelten javasolja a tanterv.

Az 1979-es tanterv az országismereti – történelmi, földrajzi, művészeti, irodalmi – anyagaiban Spanyolországra és Dél-Amerikára, azaz az egész európai és latin-amerikai nyelvközösségre vonatkozó információkat találunk. A latin-amerikai országok között kiemelten foglalkoznak Kuba, mint az első latin-amerikai szocialista ország helyzetével. A 2000-es tanterv elsősorban a spanyolországi spanyol nyelvterületre fókuszál. Latin-Amerikára vonatkozó ajánlás nem szerepel a tantervben.

A tantervben leírt célok csak iránymutatóul szolgálnak ahhoz, hogy milyen fő tendenciák jellemzik egyes nyelvkönyvek illetve nyelvkönyvsorozatok országismereti és mindennapi szokásokkal kapcsolatos anyagait. A nyelvkönyvek áttekintése során részletesebb képet kapunk arról, hogy a közel 20 év különbséggel megírt könyvekben hogyan tükröződnek a világban történt változások.

Mindkét tanterv elsődleges célkitűzései között szerepel a gyakorlati nyelvi készségek oktatása. Feladatuknak tekintik a négy nyelvi alapkészség – beszédértés, beszéd, olvasás, írás – folyamatos és arányos fejlesztését. Mindkét tanterv a nyelvtanulás fontos részének tartja azt, hogy a diákok a nyelvórán nyelvi játékok, szerepjátékok segítségével gyakorolják és fejlesszék kommunikációs készségüket. A fordítást nem sorolják a tantervek a négy készség közé, de mindkét anyag kiterít rá. A különbséget a 3.3.2. alfejezetben részletezem. A tantervek szerzői nagy hangsúlyt fordítanak az országismereti és művelődési témák feldolgozására, azonban éppen ez a terület az, ahol a politikai és gazdasági változások és a szerzők egyéni elképzelései következményeképpen egymástól eltérő megközelítésekkel találkozhatunk. Mindkét tantervben szerepel a két nyelv hasonlóságainak és különbségeinek tudatosítása. Azonban a tantervek eltérő célokat neveznek meg.

A köznyelv gyakorlására és az országismeret elmélyítésére mindkét tanterv ajánlja a sajtótermékekben található apróhirdetések, reklámszövegek, használati utasítások, formanyomtatványok, étlapok, térképek, közlekedési táblák stb. szövegeit.

4. A nyelvkönyvekben található nyelvi kulturális anyagok megoszlása és szereplők összetétele

A tantervek összehasonlítása után azt mutatom be, hogy az 1990 előtt és után megjelent nyelvkönyvekben mi és hogyan valósult abból, ami az 1979-es és a 2000-es tantervben található: az országismereti, művelődési elemek és a mindennapi szokásokat bemutató elemek közül. Külön kitérek a szereplők nemzetiségére. Mivel a spanyol nyelvet a világ 20 országában beszélik ezért nem érdektelen kitérni arra, hogy a nyelvkönyv a spanyol beszélőközösség mely nemzeteit reprezentálja olvasmányaiban.

4.1. Szereplők összetétele

3. táblázat. 1990 előtt megjelent sorozat

Összes szereplő	28	100 %
Latin-amerikai	21	75%
Spanyol	7	25%

4. táblázat. 1990 után megjelent sorozat

Összes szereplő	13	100%
Latin-amerikai	1	7,6%
Spanyol	12	92,4%

5. táblázat. 1990 előtt megjelent sorozat szereplő latin-amerikai összetétele országonként

Latin-amerikai összesen	21	100%
kubai	14	66,6%
chilei	1	4,9%
perui	3	14,1%
kolumbiai	2	9,5%
venezuelai	1	4.9%

Az 1990 előtt megjelent sorozatban az összes, nem magyar szereplők 75%-a valamelyik latin-amerikai országból származik. A szereplők közül legnagyobb arányban kubaiak (66%) jelennek meg a nyelvkönyvekben. Ezzel szemben az 1990

után megjelent sorozat szereplői közül összesen 7,6% latin-amerikai, pontosabban venezuelai. A szereplők 92,4%-a spanyol. Az arányok jól mutatják azt a tendenciát amit a 2000-es kerettanterv javasol.

4.2. Nyelvi kulturális anyagok

A következő táblázatban összefoglalom, hogy a vizsgált sorozatokban megjelent nyelvkönyvekben hány alkalommal fordulnak elő a táblázatban feltüntetett témakörök.

6. táblázat. A témakörök előfordulása a két sorozatban

Nyelvterület	Spanyolország	Spanyolország	Latin-Amerika	Latin-Amerika
<i>Témakör/sorozat</i>	<i>1979-es sorozat</i> szöveg/könyv	<i>1998-as sorozat</i> szöveg/könyv	<i>1979-es sorozat</i> szöveg/könyv	<i>1998-as sorozat</i> szöveg/könyv
<i>Magas kultúra</i>	8,5	10	7	1,5
<i>Szokások, hagyományok</i>	1	7,5	0,5	0
<i>Társadalom</i>	1	1,5	0,5	0
<i>Gazdaság</i>	0,25	0,25	0	0
Összesen	10,75	19,25	8	1,5

Végigtekintve a táblázaton azt láthatjuk, hogy az 1979-ben kiadott sorozatban, könyvenként 18,75 szöveg, az 1998-ban kiadott sorozatban könyvenként 20,75 szöveg foglalkozik országismereti témával. A vizsgált szövegek a nyelvkönyvek leckéiből és kiegészítő olvasmányaiból állnak össze. A következőkben azt vizsgálom, hogy a könyvenkénti 18,75 és 20,75 olvasmány a spanyol nyelvű országok kultúrájának mely jellemzőit mutatják be. Az általam felállított kategóriák, a táblázat sorrendjét is követve a következőképpen alakulnak.

A vizsgált nyelvkönyvekben legnagyobb számban a magas kultúrával foglalkozó szövegek találhatók (összesen 85 szöveg vagy olvasmány), a szokásokkal és hagyományokkal minden könyvre levetítve, összesen 21 szöveg foglalkozik. A társadalmi kérdésekre vonatkozóan 9 szöveget találtam. Gazdasági témával összesen 1,5 szöveg foglalkozik.

Mindkét sorozatban találunk Spanyolországgal és Latin-Amerikával kapcsolatos szövegeket. A számok alapján azonban kitűnik, hogy az 1979-ben megjelent sorozatban közel egyenlő mennyiségben szereplő Spanyolországra (8,5 szöveg/könyv) illetve Latin-Amerikára (7 szöveg/könyv) vonatkozó magas kultúrával foglalkozó témakörök aránya, az 1998-ban megjelent nyelvkönyvek esetében megváltozik. Túlsúlyba kerülnek a Spanyolországra vonatkozó anyagok (10 szöveg/könyv). Latin-Amerikával azonban kevés szöveg foglalkozik (1,5 szöveg/könyv).

A szokásokkal és hagyományokkal foglalkozó 21 szöveg több mint a fele (15) az 1998-ban megjelent sorozatban található. Jellemzője e 15 szövegnek, hogy

mindegyik spanyolországi köznapitémával foglalkozik, úgy mint étkezési, vásárlási, szórakozási szokások, társasági élet jellemzői stb.

Latin-Amerika gazdaságára vonatkozó témát egyik könyv sem tartalmaz. Spanyolország és Latin-Amerika társadalmi problémáival elvétel foglalkoznak a nyelvkönyvek.

Az előző táblázat alapján láthattuk, hogy mindkét sorozat nyelvkönyveiben számos, az ún. „magas” kultúrával foglalkozó szövegek találhatóak. A továbbiakban azt részletezem, hogy a magas kultúrába tartozó témakörök közül melyek és milyen arányban szerepelnek a nyelvkönyvekben.

7. táblázat. A magas kultúrával foglalkozó anyagok

Ország	Spanyolország	Spanyolország	Latin-Amerika	Latin-Amerika
Témakör/ Sorozat	1979-es sorozat szöveg/könyv	1998-as sorozat szöveg/könyv	1979-es sorozat szöveg/könyv	1998-as sorozat szöveg/könyv
Földrajz	3,5	5,5	0,75	0
Történelem	1	3	3,5	1
Irodalom	2	0,5	2,5	0,5
Festészet	1	0,5	0	0
Film	1	0	0,25	0
Építészet	0,25	0,5	0	0
Összesen	8,75	10	7	1,5

Az 1979-ben kiadott sorozat nyelvkönyvei több magas kultúrával foglalkozó szöveget (15,75) tartalmaznak, mint a 1998-ban kiadott nyelvkönyvek szövegei (11,5). A témák közül legtöbbször a földrajzzal, történelemmel, irodalommal kapcsolatos szövegek szerepelnek a nyelvkönyvekben. A festészettel, filmművészettel és építészetrel kapcsolatos szövegek elvétel fordulnak elő a nyelvkönyvekben.

A 7. táblázatból kitűnik, hogy az 1979-ben kiadott nyelvkönyvek közel egyforma arányban tartalmaznak Spanyolországra (8,75) és Latin-Amerikára (7) vonatkozó kulturális elemeket. Azonban az 1998-ban kiadott nyelvkönyvekben azonban jelentős mértékkel több Spanyolországra vonatkozó kulturális információt (10) mint találunk mint Latin-Amerikára vonatkozó.

Összefoglalás

Elemzésemben az 1979-ben és 2000-ben írt spanyol tantervek és az 1979-ben és 1998-ban megjelent spanyol nyelvkönyvek alapján arra próbáltam rámutatni, hogy a kiadások között eltelt 20 év milyen változásokat eredményezett a spanyol nyelvoktatásra szánt nyelvi anyagok kiválasztásának megközelítésében. Az 1959-es kubai forradalom és a Dél-Amerikában végig hullámozó forradalmi áramlatok

hatása erősen tükröződik az 1979-ben írt spanyol tanterv országismereti anyagainak kiválasztásában.

Az 1990-ben bekövetkezett magyarországi rendszerváltás és Latin-Amerikához fűződő gazdasági és politikai kapcsolataink lazulása azt eredményezte, hogy a magyarországi spanyol nyelvoktatásban egyre erőteljesebben a spanyolországi kultúra került előtérbe. Ez a jelenség a 2000-es kerettanterv országismereti és mindennapi szokásaira vonatkozó anyagokban jól látható. A tanterv alapján készült nyelvkönyvek szövegeiben megtaláljuk mindazokat a témaköröket, amelyeket az adott tanterv szerzői ajánlásukba foglaltak. A tanterveket központi koncepció alapján készítik, azonban fontosnak tartom azt is megjegyezni azt, hogy a tanterv szerzők több esetben a nyelvkönyvek szerzői is.

Irodalom

Kurtán Zsuzsa: *Idegennyelvi tantervek*. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó.
Nemzeti Alaptanterv. Budapest, 1995, Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
Tantervi útmutató Spanyol nyelv I–IV. Budapest, 1980, Tankönyvkiadó.

Jegyzetek

¹ Az intézményes spanyol nyelvoktatás az 1950-es évek második felében kezdődött el. (Spanyol tantervi Útmutató 1979, 4)

Konczosné Szombathelyi Márta

Kovács Margit ÁMK

A TÁRGYALÁSI SZOKÁSOK ÉS A KULTÚRÁK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az újkori gazdaságtörténetnek a vállalkozások jelentik állandó építőelemeit. A XX. századot a gazdaságtörténészek előszeretettel emlegetik a vállalatok évszázadaként, arra utalva, hogy a cégek minden korábbiánál jelentősebb szerephez jutottak egy-egy ország gazdaságában, végső soron pedig a világgazdaságban. A korai kapitalizmusra jellemző egyszemélyi, sok esetben családi irányítású cégek helyett a kívülről hozott felső-, illetve középvezetők, fizetett menedzserek bevonásával létrejött a modern vállalat, melynek egyik legfontosabb jellemzője a tulajdonos és a vállalatvezetés szétválása. A vállalatok terjeszkedésével, földrajzi kiterjedésével (távolabbi, később a külföldi piacokon való megjelenésével) a fizetett menedzserek száma egyre nőtt, s lassanként ők váltak a cég napi irányítását végző, döntésképes réteggé (Lipovecz 2000, 15–20).

A nagy amerikai és nyugat-európai cégek viszonylag széles szabadsággal terjeszkedhettek Kelet-Európában. Magyarországon 1972-ben nyílt meg a törvény biztosította lehetőség arra, hogy külföldi beruházók vállalatokat alapítsanak. A befektetési lehetőségek kedvezőbbé válásával az 1980-as évek végén indult meg tömegesen külföldi tőkebevonással vegyes vállalatok alapítása. Az 1988-as tőkebefektetési törvény lehetővé tette a kizárólag külföldi tőkével történő társaságalapítást. 1997 közepéig kb. 30ezer társaság jegyeztette be magát a cégbíróságokon. Ebből eredően a vállalatok közötti és vállalaton belüli interkulturális együttműködés napi jelenséggé vált (Borgulya 1998, 23–28).

Győr a külföldi befektetések egyik célterülete. A befektetők 41 országból származnak; legnagyobb az osztrákok részesedése (52%). A városban és közvetlen vonzáskörzetében működő vegyes és külföldi tulajdonú vállalatok száma 350 körüli.

A kutatás témája, célja

A győri, külföldi tulajdonú cégeknél 2002-ben kezdett kutatás során magyar és itt dolgozó más nemzetiségű menedzsereket kerestem meg, s egy, az interkulturális komplexen feltérképező kérdőívet kitöltve, illetve – ahol erre lehetőség nyílt – a kérdőívre épülő irányított beszélgetéseket folytatva nyertem adatokat 21 magyar és 13 külföldi vállalatvezetőtől (átlagos életkoruk: 38 év; köztük a nők aránya: 10%; a magyar menedzserek 19%-a vállalatának 1. számú vezetője, 28,6%-a topmenedzser, 72,8%-a középmenedzser; a külföldi menedzserek 18,2%-a topmenedzser, 72,8%-a középmenedzser, 9%-a tanácsadóként dolgozik német, francia, holland stb. tulajdonú győri vállalatnál). A magyar menedzserek interkulturá-

lis környezetben témakörű komplex vizsgálat sokféle kérdést érint (a más nemzetiségekkel való kommunikációs gyakorlat, tapasztalat; énkép, egymásról kialakult vélemény, sztereotípiák; motiválhatóság, attitűd; nyelvi és kulturális felkészültség, munkakapcsolatok, nehézségek, tárgyalási szokások). A kutatás célja a nemzetközi üzleti élet különböző országokból és kultúrákból származó szereplői interaktív kommunikációjának megismerése és javítása. Jelen tanulmány a kutatás egy részterületét, a tárgyalási sajátosságok és a kultúrák közötti összefüggést elemzi.

Kultúra, nemzeti kultúra, interkulturalitás

„Akár összeütközéshez, akár alkalmazkodáshoz és haladáshoz vezet a kultúrák találkozása, életbevágóan fontossá vált, hogy jobban megértsük, mi teszi a kultúrát sajátossá és hatékonná, mivel a nemzetközi versennyel kapcsolatos kérdések, legyenek bár politikaiak vagy gazdaságiak, egyre inkább kulturális formát öltenek.” (Falkné 2002, 7) A *kultúra* tartalmának meghatározására számos definíció létezik. „Kollektív szellemi beprogramozás” – írta Hofstede, s megkülönböztetett „1-es kultúrát” – melynek tárgyi, ill. tárgyasult termékei az irodalmi, a zenei, a képzőművészeti, az építészeti alkotások, az ételek, az öltözködés stb. – és „2-es kultúrát”, amely csoportspecifikus értékrendszer, tanult viselkedésformák együttese. Ez utóbbival részben azonosul Buda Béla kultúra-meghatározása is, miszerint: „A kultúra meghatározott területi és történelmi közösségben élő vagy élt emberek közös hiedelmeinek, értékeinek, normáinak és magatartássémáinak, továbbá szokásainak és rítusainak rendszere – kontextus, amely a kommunikáció hatékonyságát felfokozza.” (Buda 1998, 9) Minden kultúra közös vonása, hogy tanult, kollektív (csoportspecifikus), relatív. Ez utóbbi értelmében tehát nincs helyes vagy helytelen kulturális sajátosság, csak a többitől eltérő. Ez a hozzáállás segíti a más kultúrákkal történő kommunikációt. Ugyanakkor minden ember egyedi, az univerzális emberi természet, a nemzeti kultúra és a személyiség sajátos kombinációja. Így – bár a sztereotípiák hasznosak is lehetnek – bármilyen sztereotípiát csak fenntartással szabad egyénekre alkalmazni.

Az *interkulturális kommunikáció* – azaz eltérő kultúrák képviselőinek interaktív kommunikációja – globalizálódó világunkban mindnyájunk életében valamilyen formában előforduló jelenség. A kommunikációs folyamat résztvevői kultúrafüggők, a kultúra és a kommunikáció szorosan összefüggő fogalmak. Edward Hall szerint a „kultúra kommunikáció” és a „kommunikáció kultúra”. Vagyis azért kommunikálunk úgy, ahogy kommunikálunk, mert egy bizonyos kultúrában felnöve megtanultuk az adott kultúra nyelvét, szabályait, normáit. Ez a tanulási folyamat rendszerint 5-10 éves korunkig zajlik, életünk nagyon korai szakaszában, így mélyen rögzül, s rendszerint csak más kultúrák képviselőivel találkozáskor tudatosulnak az eltérések az egyes kultúrák között, tűnnek fel a sajátosságok. A cross-cultural communication (kultúrákközi kommunikáció) és az intercultural communication (interkulturális kommunikáció) terminust a téma angol nyelvű szakirodalma általában szinonimaként használja, s ezt követem én

is, noha az első megnevezés különböző kultúrák tagjainak közvetlen, személyes mindennapi interakciójára utal.

Az interkulturális menedzsment „alkalmazott kultúraközi kommunikáció, a kultúraközi kommunikációs és a menedzsment tanulmányok gyakorlati alkalmazása szervezeti interkulturális helyzetekben, amely speciális ismeretek nagyfokú kulturális érzékenységgel és empatikus képességekkel történő alkalmazását is jelenti.” (Falkné 2002, 14). A menedzser munkája során tartósan vagy esetenként szembesülhet interkulturális kihívásokkal. Tartósan interkulturális szituációban tevékenykedik a menedzser például, ha saját országában egy leányvállalatnál vagy egy vegyes vállalatnál – zömében külföldiekből álló vezetés tagjaként – dolgozik. Alkalmanként tevékenykedik interkulturális szituációban a menedzser, ha külföldi partnerekkel folytat üzleti tárgyalásokat. Konfuciusz, a Kr. e. VI. században élt kínai bölcs szerint minden ember egyforma, csak a szokásaik mások. Az 1950/60-as évektől antropológusok próbálták meghatározni azokat a dimenziókat, amelyek segítségével a különböző kultúrákat meg lehet különböztetni, le lehet írni. A legismertebbek Gert Hofstede, Fons Trompenaars és Edward Hall ezirányú munkái.

Hofstede az alábbi dimenziók szerint tartotta ellentétpárokba rendezhetőnek a kultúrákat:

- kis, illetve nagy hatalmi távolságtartás;
- individualizmus, illetve kollektívizmus;
- maszkulin, illetve feminin jelleg;
- gyenge, illetve erős bizonytalanságkerülés;
- hosszú, illetve rövid távú orientáció (Hofstede, 1994)

Trompenaars rendszere is hasonlóan a kultúrák ellentétpárokba sorolásán alapul:

- univerzalizmus, illetve partikularizmus (szabályok, illetve emberi kapcsolatok uralma); individualizmus, illetve kollektívizmus (az egyéni szabadság, illetve a munkahelyhez való tartozás); neutrális, illetve affektív (célirányosság, illetve érzelmek);
- specifikus, illetve diffúz (a társadalmi tevékenység elválasztva az érzelmi élet-től, illetve teljes ember) teljesítményorientált, illetve egyéb körülmények (kor, nem, társadalmi osztály) által orientált; szekvenciális, illetve szinkronikus idő-szervezés;
- belső irányítású, illetve külső irányítású (az ember, illetve a természet dominanciája) (Trompenaars, 1995)

Hall azt a jelenséget vizsgálta, hogy egymástól eltérő kultúrák eltérő kontextus-rendszerrel és időrendszerrel működnek. Ezek alapján a következő dimenziós dichotómiákat állította fel:

- alacsony kontextusú, ill. magas kontextusú;
- monokronikus, ill. polikronikus (Hall és Hall, 1990)

Jelen tanulmány során megvizsgálom, hogy a kérdőíveket kitöltő magyar és más nemzetiségű menedzserek tapasztalata alapján milyen kulturális sajátosságokat mutat a német, a francia, a magyar stb. kultúra, különös tekintettel a tárgyalások során megmutatkozó jellegzetességekre. A különbségek tudatosításával elősegíthető a kulturális dichotómiák összebékítése, feloldása.

A tárgyalás

Közismert, hogy a nemzetközi menedzserek munkaidejük több mint 50 százalékát tárgyalással töltik. Könnyű belátni, mennyire fontos, hogy a kommunikációjuk hatékony legyen. Minthogy az üzleti tárgyalás élszóban folytatott, közvetlen interaktív üzleti kommunikáció. A kulturális különbségek több aspektusban megmutatkoznak: a másik ember iránti bizalom mértékében; hosszú vagy rövid távú kapcsolat kialakításának szándékában; abban, hogy egyenrangú félnek tekintik-e a tárgyalópartnert; bőven szánnak-e időt a tárgyalásokra vagy „rohannak”; különböző lehet a vállalat iránti lojalitás mértéke is; eltérő a különböző országok menedzsereinek döntési szabadsága; jelentős eltérések vannak a tárgyalási stratégiákban is (pl. verseny-stratégia, amely a győzni vagy veszteni álláspont alapján az ellenfélnek tekintett tárgyalópartner elképzeléseit szét akarja zúzni, érzelmi kitörésekkel összezavarni, sőt a szakirodalomban „piszkos trükkök”-nek nevezett jelenségek is előfordulnak a nemzetközi gyakorlatban is: pl. szándékosan hamis információ, pszichológiai hadviselés, megfélemlítés; illetve az együttműködésre törekvés-stratégia, amelynek során a tárgyaló felek igyekeznek kölcsönös előnyöket találni, kompromisszumra törekedni). A magyar menedzsereknek szóló kérdőív a következőképpen kereste a választ a megkérdezettek tárgyalási tapasztalataira vonatkozóan: „Kérjük, értékelje, mennyire jellemzőek az alábbi megállapítások a külföldi tárgyalópartnerekre a tárgyalások során! 3 = mindig, 2 = gyakran, 1 = néha, 0 = soha”. Ezekkel a számokkal 25 állítást minősítettek. Mind a 25 jellemző minden interjú alanytól kap egy minősítést 0 és 3 között, s ezek összeadva, majd a válaszadók számával elosztva adják az értéket. Pl a 25. pont (Felkészülten jönnek a tárgyalásra stb) 2,2 átlagértékű, tehát inkább „gyakran” jellemző, de nem „mindig”. Ezt a számítást alkalmazom mindkét táblázatban. Az eredményeket az 1. táblázat összegzi, amelyben a megállapítások a válaszok számtani átlagának növekvő sorrendjében láthatók. Feltüntettem az átlagértéket, valamint a nemzeti-kénti eltérő értékeket Mivel a megkérdezett magyar vezetők legnagyobb számban

holland, német és francia tárgyaló partnereikről rendelkeztek tapasztalattal, így ezeket emeli ki a táblázat.

1. táblázat. Tárgyalás külföldi tárgyalófelekkel
(Magyarok külföldi tárgyalópartnereikről)

Jellemzők	átlag	holland	német	francia
1. Tudatosan hamis információkat közölnek	0,4	1	0,5	0
2. Fenyegetéssel gyakorolnak nyomást a másik félre	0,5	0,7	0,5	0,5
3. Érvelésük szubjektív, érzelmi alapon nyugszik	0,8	1,2	0,7	1
4. Ködösítenek, apró félrevezetéstől sem riadnak vissza	1	1,5	1	1
5. Félbeszakítják a másik érvelését	1	1,7	0,8	1
6. A tárgyalás merev, hivatalos hangvételű	1	0,7	1,1	1,2
7. Érzelmeiket nyíltan kifejezik	1,1	1,2	0,9	1,2
8. Nem uralkodnak indulataikon	1,2	1,5	1,4	0,7
9. Nyíltan feltárják saját álláspontjukat	1,3	1	1,7	2,2
10. Igyekeznek rövid idő alatt lezárni a tárgyalást	1,4	1	1,8	1,2
11. Kizárólag olyan információkat közölnek, amelyek saját céljuk elérését szolgálják	1,5	1,2	1,5	2
12. A tárgyalás idején nem fogadnak telefonhívásokat	1,5	0,2	1,9	2
13. Kizárólag saját céljuk elérését tartják szem előtt	1,6	1,5	1,9	2
14. Olyan megoldást keresnek, amely mindkét fél számára előnyös	1,7	1,7	1,8	2
15. Saját álláspontjukból nem engednek	1,7	2	1,9	1,5
16. Rögtön a tárgyra térnek	1,8	1,7	2,2	1,2
17. A részproblémákat pontról pontra haladva oldják meg	1,8	1	2,4	1,7
18. Világosan, ésszerűen, adatokra, tényekre támaszkodva érvelnek	1,9	2	2,2	2,2
19. Egyenrangú félnek tekintik a másikat	1,9	1,2	2,1	2,2
20. A megállapodást feltétlenül írásban rögzítik	1,9	2,2	2,2	1,2
21. A tárgyalás során mindenki álláspontját meghallgatják	2	2,2	2,1	1,5
22. A közölt információk igazak, megbízhatóak	2,1	2	2,2	2,2
23. Saját vállalatukat képviselik, kizárólag annak érdekeit figyelembe véve tárgyalnak	2,1	1,5	2,4	2
24. A tárgyalás menete logikus, gondosan felépített	2,1	1	2,5	2,5
25. Felkészülten jönnek a tárgyalásra, minden szükséges információval rendelkeznek	2,2	1,7	2,4	2,5

Milyen megállapítások tehetők a számok alapján?

1. A viszonylag egységesnek tekinthető nyugat-európai kultúrkörön belül is találhatók jelentős eltérések az egyes nemzeteket képviselő menedzserek tárgyalási jellegzetességei között (pl. 5., 8., 17., 24. jellemző).
2. Az átlaggal leginkább egyező értékek a németeket jellemzik (csupán egy esetben tér el jelentősen – 0,5-nél nagyobb mértékben – az átlagtól: a 17. jellemzőnél).
3. Néhány pontban a képviselt kultúrák szinte azonos jellegzetességeket mutatnak. Egyikükre sem jellemző, hogy fenyegetéssel gyakorolnának nyomást a másik félre (2. jell.), és az sem, hogy érvelésük szubjektív, érzelmi alapú lenne (3. jell.). Mindegyikre jellemző, hogy a tárgyalás során közölt információik többnyire (de nem mindig) igazak, megbízhatóak (22. jell.).
4. Az ún. piszkos trükkök alkalmazásától többnyire tartózkodnak, bár néha tudatosan hamis információt közölnek (1. jell.), kódósítanak, apró félrevezetéstől sem riadnak vissza (4. jellemvonás), félbeszakítják a másik érvelését mindegyik nemzet képviselői, ez pl. gyakran előfordul a holland partnerekkel – a velük tárgyaló magyar menedzserek szerint (5. jell.).
5. Álláspontjuk feltárásában a franciák a legnyíltabbak (9. jell.).
6. A németek többnyire igyekeznek rövid idő alatt lezárni a tárgyalást, ezért rögtön a tárgyra térnek, majd a részproblémákat pontról pontra haladva oldják meg. E kultúra monokronikus jellegzetessége pregnánsan mutatkozik meg az időbeosztásukban (10., 16., 17. jell.).
7. Tárgyalási technikájukban leginkább mindannyian nyeresre törekvők, ezért kizárólag olyan információt közölnek, amely saját céljaik elérését szolgálja (11.), kizárólag saját vállalatuk érdekeit képviselik (23.), nem keresnek olyan megoldást, amely mindkét fél számára előnyös (14.). Saját álláspontjukból azonban a megoldás érdekében gyakran mindannyian engednek (15.).
8. Legfelkészültebben a francia menedzserek érkeznek a tárgyalásokra (25.), s ők azok – a németek mellett –, akik világosan, tényszerűen, adatokra támaszkodva tárgyalnak (18.), s tárgyalásuk menete logikus, gondosan felépített (24.).
9. A megállapodást többnyire írásban rögzítik a holland, a német felek, ehhez nem ragaszkodnak a franciák (20.). Az alacsony és a magas kontextusú kultúrák jellegzetes vonását figyelhetjük meg ebben.
10. Érdekes szempont az is, hogy a tárgyalás alatt fogadnak-e telefonhívásokat. A franciák és a németek gyakran, a hollandok szinte soha (12.).

A huszonegy magyar vezető fenti – külföldi tárgyalófelekre vonatkozó – tárgyalási tapasztalatai természetesen nem alkalmazhatók minden egyénre, hiszen a nem-

zeti kulturális sajátosságok útmutatók csupán. Hogy valójában milyen az illető, akkor tudhatjuk meg, ha találkozunk vele.

A 2. táblázat a külföldi menedzserek magyar kollégáikra vonatkozó megállapításait (az 1. tábl. „átlag” oszlopa), a külföldiek magyar partnereikre vonatkozó véleményét, ill. a két értéksor közti eltérést mutatja, kiemelve ez utóbbiak közül a 0,5-nél nagyobb mértékű eltérést.

2. táblázat. Tárgyalás magyar partnerekkel (Külföldiek a magyarokról)

	magyarok	külföldiek átlagértéke	eltérés
1. Felkészülten jönnek a tárgyalásra, minden szükséges információval rendelkeznek	1,9	2,2	0,3
2. A tárgy. során közölt inf.-k igazak, megbízhatóak	1,9	2,1	0,2
3. Ködösítenek, apró félrevez.-től sem riadnak v.	1,5	1	0,5
4. Tudatosan hamis információkat közölnek	0,2	0,4	0,2
5. Kizárólag olyan információkat közölnek, amelyek saját céljuk elérését szolgálják	1	1,5	0,5
6. Olyan megoldást keresnek, amely mindkét fél számára előnyös	2	1,7	0,3
7. Kizárólag saját céljuk elérését tartják szem előtt	1	1,6	0,6
8. Saját vállalatukat képviselik, kizárólag annak érdekeit figyelembe véve tárgyalnak	1	2,1	1,1
9. Nyíltan feltárják saját álláspontjukat, s annak hátterét	1,5	1,3	0,2
10. Világosan, ésszerűen, adatokra, tényekre támaszkodva érvelnek	1,8	1,9	0,1
11. Rögtön a tárgyra térnek	1	1,8	0,8
12. Igyekeznek rövid idő alatt lezárni a tárgyalást	1	1,4	0,4
13. Érvelésük szubjektív, érzelmi alapon nyugszik	1,8	0,8	1
14. Érzelmeket nyíltan kifejezik	1	1,1	0,1
15. Nem uralkodnak indulataikon	0,3	1,2	0,9
16. Saját álláspontjukból nem engednek	1,3	1,7	0,4
17. Fenyegetéssel gyak.-nak nyomást a másik félre	0	0,5	0,5
18. Félbeszakítják a másik fél érvelését	1,3	1	0,3
19. A tárgyalás merev, hivatalos hangvételű	1,1	1	0,1
20. A tárgyalás során mindenki álláspontját meghallgatják és megválaszolják	1,6	2	0,4
21. Egyenrangú félnek tekinti a másikat	1,6	1,9	0,3
22. A tárgyalás menete logikus, gondosan felépített	1,3	2,1	0,8
23. A részproblémákat pontról pontra oldják meg	2	1,8	0,2
24. A tárgyalás idején nem fogadnak telefonhívásokat, nem intéznek más ügyeket	0,3	1,5	1,2
25. A megállapodást feltétlenül írásban rögzítik	1,9	1,9	0

A fenti táblázatban is az elsőnél ismertetett 0-1-2 vagy 3 minősítés használatát kértem a válaszadóktól (0 = soha, 1 = néha, 2 = gyakran, 3 = mindig).

Milyen megállapításokat tehetünk e számok alapján?

1. A legnagyobb eltérés az időszemléletben mutatkozik: a magyar jellegzetesen polikronikus sajátosságot jelzi az egyszerre több dologra figyelés, a tárgyalás alatt is fogadnak telefonhívásokat, intéznek más ügyeket (24.), ill. csak néha térnek rögtön a tárgyra (11.).
2. Külföldi partnereihez viszonyítva a magyar vezetők kollektív szemlélete mutatkozik meg abban, hogy nem csupán olyan információkat közölnek, amelyek saját céljuk elérését szolgálják (5.); nem csak saját vállalatukat képviselik (8.), s nem kizárólag annak érdekeit képviselve tárgyalnak.
3. Magas kontextusú kultúra a magyar, melyet az is jelez, hogy érvelésük gyakran szubjektív, érzelmi alapon nyugszik (13.). Hall említett kategorizálása szerint ezt a típusú kultúrát jellemzi, hogy az emberi kapcsolatok fontosak, tagjai hajlamosak egész életre szóló, mély kapcsolatok kiépítésére.
4. Mindegyik fél alkalmaz trükköket, de míg a magyarok inkább ködösítenek, apró félrevezetésektől sem riadnak vissza (3.), addig a külföldi partnerek néha fenyegetéssel gyakorolnak nyomást a másik félre (17.).
5. A megkérdezett menedzserek átlagos életkora 38 év, s az új magyar vezetői generációra jelentős hatást gyakorolt a teljesítményorientált, külföldi vállalati kultúra, valamint az interkulturális tapasztalatokkal való nagyobb mértékű felvértezetttség. Ezt jelzi például, hogy a saját kultúrájukbeliekre jellemzőtől eltérően a megállapodásokat többnyire írásban rögzítik (25), uralkodnak az indulataikon (15.), felkészülten jönnek a tárgyalásokra (1.), világosan, ésszerűen, adatokra támaszkodva érvelnek (10.).

Összegzés

A tanulmány egy a kultúrák és nyelvek találkozását sok aspektusból vizsgáló kutatás egy részterületét elemzi: a különböző nemzetiségű vezetők mindennapi, ill. alkalmi interkulturális helyzetben történő tárgyalásait; a menedzserek felkészültségét az eltérő kulturális sajátosságok figyelembe vételére; az ismeretek és a tapasztalatok hasznosságát, az előítéletek veszélyességét hangsúlyozva. Megállapítható a táblázatban megfigyelhető adatok alapján, hogy – a címnek megfelelően – a menedzserek tárgyalási szokásai és kultúrájuk között összefüggés mutatható ki. Bár a nemzeti kultúra, vállalati kultúra, egyéni személyiség együtt alakítják ki az egyéni kultúrát, s így néha félrevezető lehet a kulturális sztereotípia, mégis a más kultúrájukkal való együttműködés sikerességének egyik feltétele a partner kultúrájának alapos ismerete. Az interkulturális ismeretek tanítása mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban szükséges, hiszen az állampolgárok turistaként, ke-

reskedőként, munkavállalóként, médiahasználóként stb. naponta kapcsolatba kerülhetnek más kultúrákkal. Közismert, hogy az egymástól földrajzilag távol eső kultúrák (pl. japán, kínai vagy indiai) mutathatnak jelentősebb eltérést. Mégsem szükségtelen a földrajzilag közeli, esetleg a sokak által egységesnek vélt európai kultúrkörbe tartozó nemzeti kultúrák megismerése, hiszen Európa történelmi hagyománya a kulturális sokszínűség.

Irodalom

- Borgulya Istvánné: A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok In Borgulya Istvánné (szerk.): *A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98.* Pécs, 1998, JPTE Közgazdaságtudományi Kar, 23–28. p.
- Buda Béla: Kommunikáció és kultúra. In Hidasi Judit (szerk.): *Szavak, jelek, szokások.* Budapest, 1998, Windsor Kiadó, 9–18. p.
- Falkné Bánó Klára: *Kultúraközi kommunikáció.* Budapest, 2001, Püski.
- Hall, E. T. – Hall, M. R.: *Understanding Cultural Differences.* Yarmouth, Maine, 1990, Intercultural Press Inc.
- Hofstede, G.: *Culture and Organizations: Software of the Mind.* London, 1994, Harper Collins Publishers.
- Lipovecz Iván: Előszó. In Simon Ákos – Vass Péter (szerk.): *Zsebvilág. A század cégei.* Budapest, 2000, HVG Kiadói Rt., 5–8. p.
- Trompenaars, F.: *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business.* London, 1995, Economist Books.

A NYELVOKTATÁS KULTURÁLIS DIMENZIÓJA

1. Történeti áttekintés a kulturális dimenzió kialakulásáról és megnyilvánulási formáiról

Az elmúlt több mint száz évben a modernkori nyelvoktatást a különböző módszerek alkalmazása jellemezte. Az alábbiakban olvasható történeti áttekintés Bárdos Jenő összefoglaló tanulmányán alapszik (Bárdos 1997).

A XIX. század végéig az élő nyelveket a holt nyelvek mintájára a nyelvtani fordító módszer segítségével tanították. A nyelvtanítás során az írott nyelvet részesítették előnyben.

Az 1880-as évek végén kezdetét vette a nyelvoktatás reformja, melynek során megfogalmazódott az igény a grammatikai és klasszikus irodalmi ismeretek mellett a beszélt idegen nyelv elsajátítására annak érdekében, hogy lehetővé váljon az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikáció.

A nyelvtani-fordító módszer ellensúlyozására jött létre a direkt módszer, amely célul tűzte ki az idegen nyelven való gondolkodás megtanítását, valamint a nyelv, mint kommunikációs eszköz elsajátítását. A direkt módszer során, melynek kiteljesedése a 1920-as évekre tehető, kultúrtani ismeretek közvetítésére is sor került a nyelvórán. A gyakorlati tudás megszerzése érdekében az iskolai nyelvoktatás elsősorban a beszélt nyelv elsajátítására, valamint a célnyelvi kultúráról átadott ismeretek elsajátítására irányult. A *Kulturkunde* elmélet, mely Németországból indult ki és bevezetése Magyarországon Lux Gyula nevéhez fűződik nemcsak oktatási, hanem nevelési cél is volt, melynek során a tanulók saját népük és idegen nemzetek szellemiségét, műveltségét tanulmányozták, ill. hasonlították össze (Benczéné Fekete Andrea 2002). A *Kulturkunde* elméletet azonban a német nacionalista és fasiszta törekvések negatív célokra használták fel, saját kultúrájuk felsőbbrendűségét hangoztatva más kultúrákkal szemben.

Az audio-lingvális módszer keretében a hétköznapi szituációk, párbeszédtek képezték az oktatás alapját, ily módon szükségessé vált a célnyelvi országról való ismeret nyújtása. Az 1950-es 1960-as években – elhatárolódva a 2. világháború előtti nacionalista tendenciáktól – Nyugat-Németországban bevezetésre került a *Landeskunde* (országismeret), Franciaországban a *civilisation* (civilizáció), Nagy-Britanniában és az USA-ban a *background* vagy *area studies* (háttér tanulmányok) (Byram-Risager 1999, 3).

Steele és Suozzo (1994) véleménye szerint, akik 1960-tól majd négy évtizeden keresztül követték végig a nyelvoktatásban végbe ment módszertani változásokat, a középpontban mindig a nyelvi és kulturális tudás összeegyeztetése volt. Ennek

következtében egyrészt azok a módszerek, melyek a nyelvi és kulturális tudás szétválasztására törekedtek, csődöt mondtak, másrészt pedig megváltozott a kultúra értelmezése. A „*the best of everything in human life*” (az emberi élet során mindenben a legjobb) helyett a kultúrát az „*everything in human life*” (minden az emberi életben) kifejezéssel definiálhatjuk (Brookes-tól Steele-Suozzo 1994, 2).

Az 1980-as, 1990-es évekre kiteljesedett kommunikatív módszer hatékonyan segítette a kulturális dimenzió fejlődését, hisz a kommunikatív kompetencia megtanításával olyan szintű készségek kialakítását célozta meg, amelynek segítségével a diák nemcsak használja, de jól is használja a nyelvet (Bárdos, 1993, 60). A tankönyvek olyan autentikus szövegeket tartalmaznak, amelyek a célnyelvi kultúra mindennapi kommunikációjában előfordulnak. Ezen kívül a megnőtt antropológiai kutatások eredményeképpen Franciaországban Porcher (1986) és Zarate (1986, 1993), az Egyesült Államokban Robinson (1985), Damen (1987), míg Nagy-Britanniában Byram (1989, 1994) és Roberts (1997) munkái révén különböző társadalmi csoportok kultúrájának elemzésére került sor (Byram-Risager 1999, 60).

Az 1990-es évek közepétől elterjedt interkulturális szemlélet szerint az idegen nyelven történő kommunikációhoz szükség van a kommunikatív kompetencián kívül az ún. *interkulturális kompetencia* kialakítására is, mely lehetővé teszi a megszerzett kommunikatív kompetenciának az interkulturális helyzetekben történő alkalmazását (Molnár 2001, 46).

2. A kulturális dimenzió aspektusai

A kulturális dimenzió a nyelvtanulás és a nyelvtanítás három, egymással összefüggő tényezőjével kapcsolatos (Byram-Risager 1999, 58).

Az első a kommunikatív kompetencia azon eleme, amely során alkalmassá válik az idegen nyelvet beszélő számára azoknak a lehetőségeknek a megismerése, amelyek egyrészt lehetővé teszik az idegen nyelv meghatározott szociokulturális kontextusban való használatát, másrészt magukban foglalják az anyanyelvi beszélők meghatározott csoportjairól kialakult kulturális ismereteket.

A második aspektus az idegen nyelvet beszélőnek a visszatükrözésre való képessége, melynek során képes saját kultúráját kívülről szemlélni, valamint megérteni más kultúrákhoz való viszonyát a kommunikáció kialakítása érdekében anyanyelvi beszélőkkel, vagy *lingua franca* segítségével más kultúrával rendelkező beszélőkkel. Így módjában áll a tanulónak (idegen nyelvet beszélőnek) a kultúrák közötti közvetítés, a különbségek meglátása, amely segíti a különbségeket figyelembe vevő kommunikáció létrejöttét. Az anyanyelvi beszélőtől eltérő képesség leírására Byram és Zarate (1997) az *intercultural speaker* (interkulturális beszélő) terminológiát javasolja.

Míg a kommunikatív kompetencia és a visszatükrözésre való képesség – *capacity for reflexivity* – (Byram-Risager 1999, 58) a nyelvtanulás során nyilvánul meg, a harmadik aspektus a nyelvtanár közvetítő szerepére vonatkozik a nyelvtanítás-

ban. A nyelvtanár szakmai közvetítő – *professional mediator* – a tanulók és az idegen nyelv(ek) és a kultúrák között, és feladata, hogy segítse a tanulókat mások és a másság megértésében – *to help learners to understand others and otherness* –, amely a kulturális és kommunikatív kompetencia megszerzésének alapja (Byram-Risager ibid.).

A kulturális dimenzió jelölésére Byram (1989) a kulturális tudatosság – *cultural awareness* – kifejezést használta, amely Angliában a nemzeti tanterv része lett. A fenti kifejezés azokat a tulajdonságokat jelöli, amelyek a más országokról szerzett ismereteken kívül a más nyelveket beszélőkkel szembeni pozitív hozzáállásra és mindenfajta másság irányában mutatott nagyfokú érzékenyre vonatkozik.

3. Az európai integráció hatása az oktatáspolitikai célkitűzésekre

Az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején hatalmas geopolitikai változások mentek végbe Európában. Egyrészt tapasztalhattuk egy erős nemzetek feletti egység kialakulását az Európai Közösségen belül, másrészt láthattuk, miként rendeződött át Közép- és Kelet-Európa térképe az 1989-ben végbement rendszerváltozások következtében. Az európai integráció eredményeképpen az Európai Unió új politikai, gazdasági és társadalmi egységet testesít meg. Ennek ellenpólusaként szemlélhettük a keleti blokk felbomlását, élén a Szovjetunióval, a Varsói Szerződés megszűnését, Jugoszlávia szétesését, valamint új nemzetállamok létrejöttét.

Az uniós csatlakozás során a tagállamok egy szupranacionális szervezetnek lettek tagjai. Hasonló módon az újonnan keletkezett tagállamok, melyek közül jó néhány jelenleg is már társult tag, pl. Szlovénia, Észtország, Litvánia, Lettország, csatlakozási szándékukat fejezték ki számos más közép-kelet európai állammal együtt: pl. Lengyelország, Magyarország.

Az európai integráció az uniós tagállamokban lehetővé tette az új állampolgárság, az új jogok megszerzése mellett a mobilitást is, melynek következtében a tagállamok lakói átmenetileg vagy állandóan az unión belül új földrajzi helyen telepedhetnek le.

Az EU felismerte, hogy a gazdasági növekedéshez elengedhetetlen az oktatást és a szakképzést úgy alakítani, hogy az iskolákból kikerülő fiatalok mindenütt megállják a helyüket a munkaerőpiacon. A tagállamok közötti szorosabb gazdasági és társadalmi együttműködés egyik feltétele az európaiság érzésének – *European identity* – erősítése az állampolgároknál. Ezért az oktatásban erősíteni kívánják az összetartozási érzést és az együttműködési hajlandóságot, melynek egyik megnyilvánulása a mobilitás támogatása a *Leonardo da Vinci* szakképzési és a *Socrates* oktatási együttműködési programok keretében (Orgován, 2002). Fontosak tartom megemlíteni, hogy az Európai Közösség országaiban már 1976-ban bevezetésre került a tantervekben az európai dimenzió – *the European dimension in the curriculum* – fogalma (Byram-Risager 1999, 30).

Az európaiság erősítése mellett az Európai Unió fontos célkitűzése Európa sokszínűségének és változatos kultúrájának a megőrzése, amelynek egyik hordozója és közvetítő eleme a nyelv. A nyelvi sokféleség egyben kihívást is jelent az oktatás számára, melynek során a nyelvek tanulását és tanítását megfelelő támogatásban kell részesíteni és a regionalitást megőrizni (Verses 2002).

4. A kulturális kompetencia fogalmának meghatározása

A kulturális kompetencia fogalmának meghatározására három különböző keretrendszer bemutatása nyújt segítséget.

4.1. 1992-ben a *Francia Tanárok Amerikai Egyesülete* – az *American Association of Teachers of French (AATF)* – bizottságot hozott létre a kulturális kompetencia meghatározására és egy keretrendszert (Framework for Cultural Competence) javasolt a kulturális kompetencia fogalmának leírására (Byram – Risager 1999, 61).

A fenti mű első része a kultúra megértésére, a megfigyelő és elemző képességre vonatkozik beleértve a más kultúrák iránti empátiakészséget, míg második része a francia nyelvterületek ismeretét öleli fel oly módon, hogy a kulturális ismeretek következő kategóriáit állítja fel:

- a kulturális kontextusban való kommunikáció
- értékrendszer
- társadalmi normák és konvenciók
- társadalmi intézmények
- földrajz, környezet
- történelem
- irodalom, művészetek

4.2. Párhuzamosan az AATF-fel, nyelvészeti egyesületek szervezete szintén kidolgozott egy projektet Az Idegen Nyelvek Tanításának Alapelvei: Felkészülés a 21. századra – *National Standards for Foreign Language Education Project: Preparing for the 21st Century* (1996) – címmel, mely a tanítási célokat határozza meg a kötelező oktatásban. Az NSFLEP a nyelvtanulás öt komponensét határozza meg:

- Kommunikáció (Communication): az idegen nyelven történő kommunikáció
- Kultúrák (Cultures): más kultúrákról való ismeretek megszerzése és megértése
- Kapcsolatok (Connections): más tudományágakkal való kapcsolat és információszerezés
- Komparativitás (Comparisons): a kultúra és a nyelv természetébe való betekintés
- Közösségek (Communities): soknyelvű közösségekben való részvétel otthon és külföldön

A kulturális tartalom tekintetében az NSFLEP a következő néhány területet említi meg:

- mindennapi élet és intézmények
- a jelenben és a múltban az adott kultúrákban fontos szerepet játszó kérdések
- kiemelkedő irodalmi és művészeti alkotások
- kulturális viselkedési szabályok, normák

Az NSFLEP (1996, 30) megfogalmazása szerint a tanulóknak meg kell ismerni a célnyelvi beszélők véleményét a kultúrájukról, valamint el kell sajátítani ismeretek megszerzésére, elemzésére és megfigyelésére vonatkozó készségeket. A kulturális ismeretek közvetítését a nyelvtanár fő feladatának tekinti. Rámutat, hogy „az idegennyelv-tanítás igazi tartalmát nem az adott nyelv nyelvtana és a szókincse jelentik, hanem azok a kulturális ismeretek, amelyek a nyelv által kifejezésre kerülnek” (NSFLEP 1996, 43–44, Fordítás: a szerző).

4.3. A harmadik keretrendszer, amely a kulturális kontextus hangsúlyozásával érdeklődésünkre tarthat számot az *Európa Tanács Közös Európai Keretrendszere*:

„A Közös Európai Keretrendszer együttes alapot biztosít a nyelvi szillabuszok, kurrikulum útmutatók, vizsgák, tankönyvek stb. számára szerte Európában.. Átfogó módon leírja, hogy a nyelvtanulóknak mit kell megtanulniuk, mit kell tenniük azért, hogy a nyelvet kommunikatív célokra használják, és milyen ismereteket és készségeket kell kifejleszteniük azért, hogy hatékony cselekvésre legyenek képesek. Mindezek magukban foglalják azt a kulturális kontextust, amelyben a nyelv elhelyezkedik. ...” (Trim 1997, 8).

Az Európai Keretrendszer célja, hogy átlátható rendszerként biztosítsa a képesítések megértését, elfogadhatóságát. A kommunikációs készségek fejlesztése mellett elvárásként fogalmazódik meg a többnyelvűség, amely jelentheti egy *lingua franca* használatát is. Az Európai Unió törekszik a *társadalmi többnyelvűség megőrzésére és az egyéni többnyelvűség fejlesztésére*. A többnyelvűség egyben az európai integráció sokszínűségét is jelenti, mely előfeltétele az európai egység megvalósulásának (Wolff 1999).

5. A kulturális dimenzió célkitűzései és tartalmi vonatkozásai

Dán és brit nyelvtanárok körében végzett felmérés szerint (Byram-Risager, 1999) a kulturális dimenzió alábbi célkitűzéseit találták a legfontosabbnak:

- a kultúra megismertetése és megértetése a tanulókkal
- az előítéletek felszámolása és a tanulók toleranciakészségének a fejlesztése
- a tanulóknál azon képességek kialakítása, melyek képessé teszik őket az országok közötti hasonlóságok és különbségek megértésére
- a tanulók hozzásegítése a társadalmi és kulturális viselkedési formákhoz kapcsolódó érdeklődő és kritikai szemlélethez

A válaszok során az alábbi kijelentések ugyan nem szerepeltek a prioritások között, ez azonban nem jelenti azt, hogy nem fontosak számunkra:

- a tanulók segítése külföldi országokkal való személyes kapcsolatok kialakításában.
- a nyelvtanulók motivációjának növelése
- a tanulókkal saját kulturális hovatartozásuk megértetése

A felmérésben résztvevő tanároknak 20 témakör közül ki kellett választani azt a 10 témakört (X), amit a nyelvtanítás során a kulturális ismeretek részeként tanítanának.

Politikai rendszer	X Ünnepek, szokások
X Történelem	X Etnikai kapcsolatok
X Mindennapi élet, rutinok	X Turizmus, utazás
X Bevásárlás, étkezési szokások	Nembeli szerepek, kapcsolatok
X Fiatalok kultúrája (divat, zene)	Vallási élet és hagyományok
Irodalom	Munkavállalás, munkanélküliség
X Iskola és oktatás	Környezetvédelmi kérdések
X Földrajz, régiók	Sztereotípiák
X Családi élet	Társadalmi és életkörülmények
Film, színház, művészet	Az ország jelentősége

6. A kulturális dimenzió a gyakorlatban

A nyelvrán folyamatosan szembesítjük a tanulókat az idegen nyelvvel együtt az idegen kultúrával is. A tankönyvekben szereplő autentikus szövegek (párbeszéd, újságcikk, reklámszövegek) a célnyelvi kultúra megismerését ösztönzik. A nyelvtanítási módszerek fejlődésével megváltoztak a kulturális ismeretek tanításáról szóló elképzelések is. A kommunikatív szemlélet az országismeretre vonatkozó témákat hétköznapi megvilágításban tárja a tanulók elé, ellentétben a kognitív szemlélettel, amely szerint az országismereten az adott ország ismeretét kell érteni tények, számok, adatok tükrében. (Molnár 2001, 46–47). A tanórán és azon kívül használt audio-felvételek pl. film, videó, kazetta nemcsak a kulturális ismeretek elmélyülését szolgálják, de motiváló hatásúak is lehetnek.

Az Európai Unió gyakorlatában és az 1990-es évek közepétől már Magyarországon is elterjedt a vendégtanárok alkalmazása a közép-és felsőoktatásban egyaránt. A felsőoktatásban a vendéghallgatók jelenléte ugyancsak elősegítheti a kulturális dimenzió megvalósulását. Az Internet elterjedésével a hagyományos levelezést mind szélesebb körben váltja fel az e-mail, mely ugyancsak egy formája a más kultúrájú beszélőkkel folytatott kapcsolattartásnak.

A fent említett lehetőségeken túl azonban a legnagyobb jelentősége az utazásnak van, akár célnyelvi, akár nem-célnyelvi országba is irányuljon. Ez természetesen függ a távolságtól és az utazók anyagi helyzetétől is. A nem-célnyelvi országban való tartózkodás is lehet nyelvi és kulturális szempontból hasznos. Az utazás történhet egyénileg, csoportosan vagy csereprogram keretében. A csereprogramban megvalósuló utazás során különösen sok élmény éri a résztvevőket. Saját korosztályukkal alakíthatnak ki kapcsolatokat és mind nyelvi, mind kulturális szempontból rendkívül sokat profitálnak. A személyes élmény hozzájárul a tolerancia kialakulásához is.

7. Konklúzió: új kapcsolat a nyelv és a kultúra között

A tantervi dokumentumok és a tanári vélemények azt támasztják alá, hogy a nyelv és kultúra szorosan összefüggenek egymással: következésképpen a nyelvtanítás nem más, mint nyelv- és kultúrtanítás (Byram-Risager 1999, 146).

A nyelv és kultúra viszonylatában a kultúra háromféleképpen határozható meg:

- a) Kultúra, amely jelen van a nyelv pragmatikájában és szemantikájában
Nyelvet és kultúrát is kell tanítani, mer a nyelv sok olyan szót, kifejezést tartalmaz, amelyek kulturális ismereteket követelnek meg a helyes használat érdekében.
- b) Kultúra, mint a nyelvhasználat makro-kontextusa
Azért kell tanítani a kultúrát, mert a kommunikatív kompetencia magában foglalja azt a képessége, hogy anyanyelvi beszélőkkel saját kontextusukban kommunikáljunk.
- c) Kultúra, mint tematikus tartalom a nyelvtanítás során
Azért kell tanítani kultúrát, mert a kommunikatív kompetencia magában foglalja annak az ismeretét, mit tekintenek az anyanyelvi beszélők fontosnak saját kultúrájukban.

Irodalom

- AATF (American Association of Teachers of French): *Framework for Cultural Competence. National Bulletin*. 1995.
- Bárdos, J.: *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, 1993/1997.
- Benczéné Fekete, A.: A „Kulturkunde” szemlélet megjelenése a német nyelv tanításában. In *Nyelv Infó*, 2002/1. 19–25. p.
- Byram, M. *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, 1989, Multilingual Matters.
- Byram, M. – Risager, K.: *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, 1999, Multilingual Matters.

- Byram, M. – Zarate, G.: Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. In *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg, 1997 Council of Europe.
- Damen, L.: *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. 1987, Reading, MA: Addison Wesley.
- Molnár, A.: *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)* Budapest, 2001, Eötvös József Könyvkiadó.
- National Standards in Foreign language Education Project 1996. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Yonkers, NY: NSFELP.
- Orgován, E.: *Az ifjúság és az Európai Unió*. Budapest, 2002, Magyar Köztársaság Külügyminisztériuma.
- Porcher, L.: *La Civilisation*. Paris, 1986, Clé International.
- Roberts, C.: The year abroad as an ethnographic experience. In M. Byram (ed.): *Face to Face. Learning Language-and-Culture through Visits and Exchanges*. London, 1997, CILT.
- Robinson, G.L.N.: *Crosscultural Understanding*. Oxford, 1985, Pergamon.
- Steele, R. – Suozzo, A.: *Teaching French Culture. Theory and Practice*. 1994, Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Trim, J.L.M.: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg, 1997, Council of Europe.
- Verses, I.: A nyelvismeret helyzete és a nyelvtanulást támogató programok az EU-ban. In Gadányi, K. – Pusztai J. (szerk.): *Közép-Európa: Egység és Sokszínűség*. Szombathely, 2002, 67–74. p.
- Wolff, D.: L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas. In Balaskó, M. – Kohn J. (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. Szombathely, 1999, 25–35. p.

VII. SZEKCIÓ

SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Ablonczyné Mihályka Livia

Széchenyi István Egyetem

GONDOLATOK A SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ ÉRTELMEZÉSÉRŐL

Bevezetés

A gazdasági, politikai és társadalmi változások, a technológiai fejlődés erősen befolyásolja a nyelvtudás, az idegen nyelvi, valamint az anyanyelvi szakmai kommunikáció alakulását (Kurtán 2002). A kommunikációs folyamat még sok titkot rejt magában. A szakmai kommunikáció interdiszciplináris jellege új kutatási megközelítést igényel. Tanulmányom arra irányul, hogy bemutassa

- a kommunikáció, illetve a szaknyelvi kommunikáció értelmezésében bekövetkezett változásokat;
- kiemelve a szaknyelvek tanulmányozásának időszerűségét, szükségességét és fontosságát,
- hangsúlyozza, hogy a szaknyelvek kutatásához új módszerekre van szükség
- és bebizonyítsa, hogy a szaknyelvi kutatásokat figyelembe kell venni a szaknyelvi programok kialakításánál.

A kommunikáció fogalma

Jelen tanulmány alapgondolata, amelyből kiindulunk, roppant egyszerű: a nyelv az emberek közötti kommunikáció legfontosabb eszköze.

A kommunikáció szó a latin *communicare* igéből származik, jelentése: valamit közössé tenni, közösen tanácskozni, valamit átadni egymásnak. Köztudott, hogy az emberek a nyelvet különböző céllal használják. Nem gondolkoznak azon, hogy milyen a nyelv természete vagy felépítése, illetve struktúrája, a fő figyelmük inkább a nyelv kommunikatív funkciójára irányul. A kommunikáció meghatározására számos elmélet született. Legegyszerűbben úgy fogalmazhatjuk meg, hogy kommunikáció minden, amelyben információk, gondolatok, érzelmek továbbítása történik. Más szóval: a kommunikáció segítségével, megfelelő szimbólumokkal az emberek információk, érzések, gondolatok közös értelmezésére törekcszenek.

Ha megfigyeljük a kommunikációs aktusokat, láthatjuk, hogy azok olyan emberek között valósulnak meg, akik meghatározott módon viselkednek. A verbális kód használata mellett igénybe veszik a nem verbális kódokat is. Ezek a kódok együttműködnek egymással, és a kommunikációs aktusok sikerét biztosítják (Bańczerowski 2000).

A kommunikációelmélet az emberi megismerés számára interdiszciplináris tudományos kérdés: a személyiség-lélektan, a szociológia, a szociálpszichológia, a pedagógia, a viselkedéstudomány mellett a nyelvészeti tudományok, az antropol-

lógia, sőt még a műszaki tudományok is kiemelt figyelmet fordítanak az emberi kommunikáció különböző folyamataira és jellegzetességeire. A kommunikációs folyamatok létfontosságúak az ember számára. Buda Béla (1988) az interperszonális, az interakcionista vizsgálati módszert és a köznapi kommunikáció tudományos vizsgálatát hangsúlyozza az alapkérdések megközelítésére. Kiemeli, hogy

- a kommunikáció szükségszerű és többszintű,
- minden kommunikáció társadalmi közegben zajlik,
- az ember biológiai, lélektani és szociológiai vizsgálatainak együttes figyelembevétele szükséges a kommunikációs gyakorlat elemzéséhez és a következtetések levonásához.

A kommunikáció elmélete illetve tudománya az angol nyelvterületen, és nyomában a főbb világnyelveken már évtizedek óta jelen van. A kommunikációs megközelítésnek számos alkalmazási területe van: elsősorban a politikatudományok, a szervezetelmélet, a médiamunka és nem utolsósorban a nyelvtudomány. Elfogadott tény, hogy a kommunikációt csak interdiszciplináris megközelítésben szabad elemezni. Magyarországon is megjelentek – bár kis példányszámban és csak szakkiadóknál – olyan munkák, amiket érdemes megemlíteni (Buda 1988, Pléh et al. 1997, Béres-Horányi 1999). Kiemelkedő jelentőségű Griffin alapvető és best-seller könyve, amely magyar fordításban is megjelent (2002) Buda Béla remekbeszabott előszavával. A szerző a kommunikáció egyik legismertebb szakértője és oktatója: 1991-ben megjelent első kiadás óta folyamatosan bővíti a könyvét, sőt egy internetes weboldalt is létrehozott (www.afirstlook.com) a folyamatok változások közreadására.

A szaknyelvi kommunikáció

Nem tagadhatjuk a szaknyelvek tanulmányozásának időszerűségét, szükségességét és fontosságát, mivel a szaknyelvek nélkül semmilyen innováció létrehozása vagy átvétele, illetve felhasználása nem lehetséges. Innováció nélkül pedig nincs fejlődés. A szaknyelv, mint specifikus kutatások tárgya új metodológia alkalmazását követeli meg, mert a hagyományos nyelvtudományi módszerek erre nem alkalmasak. Tehát ebben az értelemben beszélhetünk egy új tudományág kialakulásáról, a szaknyelvek lingvisztikájáról.

A szaknyelv fogalmának a meghatározásáról az utóbbi években több tanulmány jelent meg és nyelvészeti konferenciákon elhangzott számos előadás foglalkozott a megfelelő definíció megalkotásával. Lothar Hoffmann (1987, 298) meghatározása szerint a szaknyelv korlátozott kommunikációs szférában és témával kapcsolatos kognitív műveletek elvégzése, valamint az információcsere érdekében felhasznált nyelvi eszközök teljessége. A 80-as évekbeli hazai szakirodalom is a stílusrétegek tárgyaláskor foglalkozott a szaknyelvvvel (pl. Sebestyén 1988), illetve a társadalmi nyelvváltozatok közé sorolta (Grétsy 1988).

A jelenlegi főbb hazai és nemzetközi szakirodalom egyetért abban, hogy a szaknyelv a szakmai kommunikáció megvalósításának *egyik* eszköze. A szakmai kommunikáció sikeressége több tényezőtől függ – szituáció, téma, szándék, kommunikációs partner –, s nem lehet egyik vagy másik tényező fontosságát kiemelni. A szaknyelvet nem szabad azonosítani csupán a terminológiával, ez annál sokkal szélesebb fogalom. A kutatók figyelme egyre inkább a szövegnyelvészet, a funkcionális szöveggrammatika, a szövegszemantika, a szociolingvisztika, valamint a szövegpragmatika felé fordult. Mindezeket az új kutatási irányokat fel lehet és fel kell használni bármilyen típusú szakszöveg tanulmányozásánál. Az elemzést lexiko-szemantikai, szintaktikai, és pragmatikai szinten érdemes elvégezni, keresve a különböző szintek közötti összefüggést.

A szaknyelvi kommunikációs modell nem különbözik a köznyelvi kommunikációs modelltől:

- az *adó* (az, aki közöl, továbbít, átad valamit),
- a *vevő* (az, akivel közölnek, akinek továbbítanak, átadnak valamit) és az
- *üzenet* (az, ami tartalmazza a gondolatokat, a tartalmat és az emóciót).

A szaknyelvi kommunikációs szituációt a társadalmi meghatározottságon túl a kommunikáló felek is alakítják. Fontos a kommunikáció helye és környezete, s a kód függhet attól, hogy milyen kommunikációs csatornát vesz igénybe a közlő, illetve a kód verbális vagy nemverbális.

Szaknyelv kutatás ma

A hazai és nemzetközi szaknyelv kutatási tendenciák megismerése a szaknyelvi kommunikációs kurzusokon oktatóktól is elvárás kell, hogy legyen. Az interneten elérhető társadalomtudományi források között igen jelentős számban találunk olyanokat, amelyek a nyelvvel, a nyelvi jelenséggel foglalkoznak. Alapforrásokat feldolgozó oldalak mellett (The Human Language Page: <http://www.dcs.warwick.ac.uk>; ELSNET – European Network in Language and Speech: <http://www.elsnet.org>) izgalmas ismeretekre tehetünk szert a modern nyelvtudomány módszereivel kapcsolatban (<http://fonsg3.let.uva.nl>). Ez a holland honlap nemcsak a nyelvtudománnyal kapcsolatos fontosabb linkeket igyekszik összegyűjteni, hanem új kutatási módszereket is bemutat.

A nyelvtudomány hálózati forrásait a nagy, tárgykörök szerinti felosztást nyújtó szolgáltatók (Yahoo, WWW Subject Tree, Infoseek stb.) mellett több honlap is feldolgozza. Ezek egy részét kutatók, kutatással foglalkozó (főként PhD) hallgatók, illetve egy-egy nagyobb nyelvészeti tanszék valamelyik munkatársa gondozza.

Nagyon érdekes lehet a nyelvészeti folyóiratok elektronikus változatainak listáját felvonultató rész: a speciális részkérdésekkel foglalkozó folyóiratok között minden területről találhatunk itt példányokat. Néhány magyar forrást is meg kell

említenünk. A szegedi alkalmazott nyelvészeti adatbázis (<http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/tanszék.htm>) és a hazai nyelvtudomány virtuális nyelvészeti folyóirata, a Nyelv-Web (<http://www.szak.hu/nyelweb/>) fontos nyelvészeti információforrás.

Eredményes szaknyelvi kommunikáció

A felsőoktatásban a szaknyelvi kommunikációs kurzusok célja, hogy a hallgatók elsajátítsák hogyan növelhetik szakmai kompetenciájukat nemcsak a szavaikkal, hanem a megjelenésükkel és a testbeszédükkel is. Tudatában legyenek annak, hogy jelentősége van nemcsak amit mondanak, hanem annak is ahogyan mondják. Képesek legyenek dekódolni a nem verbális jeleket és úgy válasszanak ki kooperatív kommunikációs stratégiákat, hogy közben megőrzik hitelességüket és a bizalmat minden szituációban.

A szóbeli szakmai kommunikáció oktatásának célja, a beszédhelyzet kommunikációs kontextusának felismertetése, konkrét élethelyzetek nyelvileg sikeres megoldása a nem verbális kifejezőeszközök helyes használata mellett. A tantárgy tanításánál nagy hangsúlyt kell fektetni a hiteles, a megértést és az önkifejezést segítő kommunikációra, a problémaérzékenységre, a beszédkészség fejlesztésére és az árnyalt, kifejező nyelvhasználatra. A hallgatókban tudatosítani kell, hogy a szaknyelvi kommunikációs helyzetekben a szaknyelv és a köznyelvi norma összehangolására van szükség. Alkalmassá kell tenni őket arra, hogy alkalmazni tudjanak nyelvi eszközöket a feszültség, a konfliktusok feloldására különböző helyzetekben, továbbá, hogy a kommunikációs zavarokat értelmezni, majd feloldani tudják.

A hangsúly a tartalom, a mondanivalón van. A kommunikatív kompetencia valamennyi összetevőjét harmonikusan kell fejleszteni. A kommunikatív kompetencia fejlesztését elősegíti, ha a hallgatók valós feladatok megoldásához, valós szituációkban használják a nyelvet, vagyis eszközként használják kommunikációs céljaik eléréséhez. Rendkívül fontos, hogy autentikus nyelvi mintákkal találkozzanak a tanulás során. A résztvevőktől intenzív szellemi munkát kíván a nyelvi óráknak az a sajátossága, hogy az idegen nyelv egyszerre jelenik meg célként és eszközként. A tanulói tevékenységek az óra céljainak megfelelő, változatos interakciós formákba szerveződnek: tanár-diák, tanár-csoport, diák-diák, kiscsoport-és kiscsoport stb. Fontos tényező a résztvevők együttműködése, kooperációja. A kurzus befejezése után a hallgató képes lesz:

- a szakmai kommunikációs helyzetekben való biztonságos eligazodásra (értés és közlés);
- a társalgási és tárgyalási stílus ismérveinek alkalmazására a munkahelyi szituációkban;
- a hangnem, a stílus megválasztására és gyakorlati alkalmazására a protokoll és az idegen nyelv szabályai szerint.

Összegzés

Jelenleg tanúi vagyunk a szaknyelvek lingvisztikája mint külön diszciplína kialakulásának, amelynek a határai, kutatási területe, módszertana egyre jobban kirajzolódik. Tehát beszélhetünk például a szaknyelvek fonológiájáról, frazeológiájáról, lexikájáról, szintaxisáról, szövegeiről stb., beszélhetünk a szaknyelv mint anyanyelv és mint idegen nyelv oktatásáról is, elemezhetünk konkrét szaknyelveket és a szaknyelvet általában is. A szaknyelvkutatásnak szoros kapcsolatban kell lenni a szociolingvisztikai, pragmalingvisztikai és szövegnyelvészeti kutatásokkal is, tovább a diskurzuselemzéssel, műfajelemzéssel és korpusznyelvészettel. Figyelemmel kell kísérni a hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben folyó kutatásokat, mert meg vagyok győződve arról, hogy a közeljövőben a szaknyelvkutatás területén figyelemreméltó eredmények fognak születni.

Felhasznált irodalom

- Bañcerowski Janusz: *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest, 2000, ELTE.
- Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, 1999, Osiris.
- Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest, 1988, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Grétsy László: A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In Kiss J. – Szűts L. (szerk.): *A mai magyar nyelv rétegződése I*. Budapest, 1988, Akadémiai Kiadó, 85–107. p.
- Griffin, Emory A. („Em Griffin”): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest, 2002, Harmat Kiadó.
- Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin, 1984.
- Kurtán Zsuzsa: Szakmai kommunikáció multidimenzionális elemzése. In Földes Csaba (szerk.): *MMI. Annuum Tempus Linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis MTA VEAB – Veszprémi Egyetemi Kiadó*, 2002. 11–20. p.
- Pléh Csaba – Síklaki István – Terestényi Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, 1997, Osiris.
- Sebestyén Árpád: A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről. In Kiss – Szűts (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése I*. Budapest, 1988, Akadémiai Kiadó, 108–119. p.

Dobos Csilla
Miskolci Egyetem

METAINFORMÁCIÓ A JOGI SZAKNYELVBEN

1. Bevezetés

Tanulmányomban egy olyan kutatási területet szeretnék bemutatni, amelyet a magyarországi szakirodalomban – tudomásom szerint – eddig nem vizsgáltak. Az említett téma, vagyis a metainformációs elemek vizsgálata a jogi szaknyelvben, két különböző kutatási projekt eredményeinek párhuzamos vizsgálatából és egymásra vonatkoztatásából alakult ki.

1.1. Jog és nyelv

Az első kutatás, melynek címe *„Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában”*, 2000-ben kezdődött a Miskolci Egyetemen. A kutatás célja azoknak a nyelvi elemeknek és nyelvhasználati sajátosságoknak a vizsgálata, amelyek a jogi tényállás megállapításának folyamatát befolyásolják. Ennek a folyamatnak a során az eljárásban részt vevő laikus személyek narratívái ún. intralingvális, tehát nyelven belüli „fordítások” sorozataként alakulnak át különböző típusú jogi szakszöveggé: a laikus narratívája alapján megszületik a rendőrségi feljelentés, majd az ügyészszégi vádindítvány és végül az ítélet.

Az így létrejött szövegeket a *referenciális ekvivalencia* mellett a *pragmatikai adaptáció* jellemzi. A fordításelméletben a pragmatikai adaptáció a célnyelvi nyelvhasználók igényeihez való alkalmazkodást jelent. Szűkebb értelemben pedig azokat az átváltási műveleteket nevezzük pragmatikai adaptációnak, amelyekre a forrásnyelvi és a célnyelvi kulturális kontextus különbségei miatt van szükség, és amelyeket a fordító annak érdekében hajt végre, hogy a célnyelvi szöveg megfeleljen az általában vett célközönség igényeinek (Klaudy 1997, 185–186). A fenti definícióhoz hasonlóan határozható meg a pragmatikai adaptáció oka és célja az intralingvális fordítások esetében is. A jogi eljárásra jellemző szövegek „átfordításaira” a szakemberek és a laikusok szakmai tudásában, általános műveltségében és világlátásában fellelhető eltérések miatt van szükség azért, hogy az „átfordított” szöveg megfeleljen a jog által támasztott követelményeknek.

A jogi eljárás és azon belül a tényállás megállapításának folyamata a rendőrségen és a bíróságon egyaránt olyan beszédhelyzetet teremt, ahol a laikusoknak egyfajta hatalmi környezetben, a kényszer mozzanatának nyilvánvaló jelenléte mellett kell beszámolniuk azokról a történésekről, amelyeknek valamilyen formában aktív vagy passzív részesei voltak. Fontos annak hangsúlyozása, hogy ezeket a történéseket csak ők, a laikusok ismerik, látták, hallották, voltak szem- és fülta-

núi, avagy aktívan részt vettek bennük. Sem a kihallgató tiszt, sem az ügyész vagy a bíró nem volt jelen az adott történetnél, a jog képviselői a laikusok narratívái és a laikusokkal folytatott párbeszéd alapján értesülnek a történetekről.

A kutatás korpuszát rendőrségi és bírósági kihallgatásokról készült felvételek, illetve ezeknek a felvételeknek a transzkripciói alkotják. Előadásomban – a már elkészült transzkripciók alapján – azt vizsgálom, hogy ebben a speciális szövegtípusban, tehát a jogi szakember és a laikus párbeszédében, milyen szerepet töltenek be az ún. metainformációs elemek.

1.2. Metainformáció

Ezzel el is jutottunk a már említett második projekthez. A metainformációs elemek és struktúrák vizsgálata (*A nyelv metainformációs elemei*) 2001-ben kezdődött a Debreceni Egyetem Szláv Filológiai Intézetében. Lévai Béla tanár úr irányításával megalakult egy kutatócsoport, amelynek tagjai – Banczerowski Janusz professzor (Banczerowski 2000) elméleti munkáját alapulvéve – a metainformációval kapcsolatos nyelvészeti jelenségeket tanulmányozzák. A metainformáció és a metainformációs elemek tanulmányozása több új kutatási területet nyitott számunkra, hiszen „...magyar nyelven – Banczerowski Janusz professzor elméleti, osztályozó jellegű tanulmányait nem tekintve – lényegében semmiféle konkrét elemzés, feldolgozás nem jelent meg a metainformációról, így nem sokat tudunk sem a különféle szövegtípusok és a metainformáció összefüggéseiről, sem a metainformáció kifejezésének történeti változásairól.” (Lévai 2002, 126)

2. A nyelv metainformációs elemei

Melyek is tehát a nyelv metainformációs elemei? Mi a metainformáció? A metainformáció nem más mint *információ az információról*. Tehát a metainformáció nem azonos sem a metanyelvvél, sem a metakommunikációval, habár az utóbbival való kapcsolata vitathatatlan. Az információ pedig a híryanagy, az adat, az üzenet, a közlés tárgya, vagyis az, amit a beszélő a világ tényeiről, tényállásairól, dolgairól a hallgató/olvasó számára közvetít. A metainformáció erről a hírről, vagyis magáról az információról közöl további adatokat. Minden szöveg, így az általam vizsgált speciális szövegtípus is, információs és metainformációs elemek szerves ötvözete. Indokoltnak látszik tehát a felvételekről készült transzkripciókban egy információs és egy metainformációs szint elkülönítése. Az elmondottak igazolására vizsgáljunk meg két példát. Az elsőt, amely a hétköznapi nyelvre vonatkozik, Banczerowski Janusz könyvéből kölcsönöztem:

Ide figyelj, öregem, mondok neked valamit, ez az ember elviselhetetlen, tudod.

Az információs szinthez, az információs mezőhöz csak az *ez az ember elviselhetetlen* tartozik, az összes többi elem a metainformációs szintet alkotja (*ide figyelj* = a hallgató figyelmének felkeltésére, fokozására szolgál; *öregem* = a hallgató megszól-

lítása, funkciója az előző metainformációs elem funkciójával azonos; *mondok neked valamit* = az információs mezőbe történő átlépést jelzi, az információs szint megjelenését vezeti be; *tudod* = az információt nyomatékosító, a hallgató egyetértésére hivatkozó metainformációs elem, formálisan pedig az információ végét jelző szignál).

A második példát egy kihallgatási jegyzőkönyvből választottam:

A rendőrségi feljelentés szerint X eltulajdonította az XY tulajdonát képező Z forgalmi rendszámú Opel típusú gépkocsit.

A kihallgatótiszt megnyilatkozása olyan proposíciót tartalmaz, amely egy bizonyos információt közöl egy adott tényállásról. A proposíció lehet igaz vagy hamis, de mindenképpen a reális világ egyik tényállására vonatkozik. Ha a proposíciókat a megfelelő változók behelyettesítését követően egy metainformációs keretbe helyezjük el, mint ahogy ez a kihallgatás során elő is fordult, akkor a következő kijelentéseket kapjuk:

Szerintem X eltulajdonította a gépkocsit.

Azt hiszem, hogy X eltulajdonította a gépkocsit.

Azt feltételezem, hogy X eltulajdonította a gépkocsit.

Állítom, hogy X eltulajdonította a gépkocsit.

Gyanítom, hogy X eltulajdonította a gépkocsit.

Úgy gondolom, hogy X eltulajdonította a gépkocsit.

Biztos vagyok benne, hogy X eltulajdonította a gépkocsit.

A megnyilatkozások metainformációs elemei a proposícióban rejlő információra vonatkoznak. Közvetlenül a reális világ tényállásairól nem tartalmaznak információt. Egyfajta mentális, (virtuális) világra utalnak, amely csupán az egyén képzeletében, gondolataiban létezik. A metainformációs elemeknek ily módon kétféle funkciója van: egyrészt pontosítják, értékelik, minősítik az adott információt, értékelő modalitást fejeznek ki, másrészt biztosítják a szöveg kohézióját, összefűzik a különböző információkat. A jogi tényállás megállapításában különösen fontos az első funkció, hiszen itt *a metainformációs elemek a jogi tényállás alapját képező proposíciót minősítik*. Ennek a minősítésnek pedig meghatározó szerepe van a tényállás megállapításának folyamatában. Nem mindegy, hogy *feltételezem, állítom vagy gyanítom*, hogy X ellopta az autót.

3. A ténykonstitúció folyamatára jellemző metainformációs elemek

A jogi tényállás megállapításának folyamata – többek között – arra az interaktív, szabályokból és konvenciókból felépülő nyelvi aktivitásra támaszkodik, amely döntően a jog képviselői és az eljárásban résztvevő laikusok közötti dialógusokban jelenik meg. A dialógusok különböző fajtáit vizsgáló empirikus kutatásokra épülő elemzések szerint a beszélgetés koherenciáját a nyelvtanon túlmutató szabályok

biztosítják, amelyek a metainformációs elemek használatára is vonatkoznak. Ezek a szabályok eltérően érvényesülnek a hétköznapi kommunikációban és a szakember-laikus kommunikációjában. Ez utóbbi dialógustípuson belül is eltéréseket figyelhetünk meg, ha például összehasonlítjuk az orvos–beteg párbeszédet a jog képviselőjének az eljárásban részt vevő laikkal folytatott dialógusaival.

Az alábbiakban azokat a sajátosságokat szeretném összefoglalni, amelyek az intézményspecifikus jogi kommunikációban gyakran előforduló metainformációs elemeket jellemzik:

3.1. A dialógusokban fontos metainformációs funkciót töltenek be azok a beszédfordulatok, amelyek a dialógus elkezdését, a befejezéséhez való közeledést, illetve a befejezését jelzik. Miután a rendőrségi és a bírósági kihallgatás nem egyenrangú felek kommunikációja, az információ átadási folyamatának a szervezése döntően a szakember feladata. Ezért a dialógusok szervezésére utaló metainformációs elemek elsődlegesen a jog képviselőinek megnyilatkozásaiban fordulnak elő:

Akkor kezdjük. Tehát akkor tanúkihallgatásról van szó. A jelenlévőt mint tanút kérdezem, hogy adatai zártan történő kezelését kéri-e a kihallgatás során.

Jó. ** (gép) Annyit hadd kérjek már, a szembesítésen csak az válaszoljon a kérdésre jó, akitől kérdezek, a másik meg csak akkor, ha neki is fölteszek kérdést vagy megadom neki a szót. Edina, téled kérdeznék először, hogy...

Jó. Elég volt, köszönöm. *** (gép kb. 4 percen keresztül)

3.2. A beszélőváltás rendjének meghatározását több metainformációs elem irányíthatja. Ezek közül az általam vizsgált korpuszban a *figyel* ige fordult elő a leggyakrabban (*Figyelfen ide!; Figyelf ide!*). Ennek oka a *figyelf* lexémának metainformációs jelentésével magyarázható, amelyet a következő módon írhatunk le: nyitom az információs mezőt, szeretnék rábírní arra, hogy a figyelmedet arra összpontosítsd, amit most mondani fogok neked.

A dialógusokban a beszélőváltás történhet külső vagy belső választással. Külső választás esetén az addigi beszélő választja a következőt, míg belső választásakor az nyer jogot egy beszédlépés megtételére, aki elsőként kezd beszélni (önválasztás). A vizsgált dialógustípusra egyértelműen a külső választás a jellemző, mégpedig az *egyoldalú külső választás*, hiszen a dialógus menetét a szakember határozza meg és a jogi eljárásban részt vevő laikus csak abban az esetben jogosult egy beszédlépés megtételére, ha engedélyt kap nyilatkozatának megtételére vagy felszólítják rá:

Válaszoljon a feltett kérdésre!

Mondja el, hogyan történt! stb.

Nemcsak az információátadás megszervezésének szempontjából, hanem jogi szempontból is lehet jelentősége az olyan beszélőváltásnak, amelyet a laikus idéző elő, mégpedig explicit formában:

Hát jó, akkor elmondom, hogy volt. Hogy is volt? ...Az úgy volt, hogy amikor... hát... hogy is mondjam... hát... Csak nem tudom, honnét kezdjem, mert eléggé zavaros egy ööö úgy ez. Inkább tessék kérdezni.

(A fent idézett megnyilatkozásban olyan metainformációs elemeket is találunk, amelyek az információt hordozó elemek kiválasztásának problémáira utalnak.)

3.3. A szakember (kihallgatótiszt, bíró stb.) szerepe a jogi eljárásban intézményesen meghatározott, ezért nem csak a beszélőváltást, hanem a témaváltást is irányítja:

*Térjünk most át annak megbeszélésére, hogy...
Akkor most beszéljünk az XY-ról.
Akkor most menjünk tovább, nézzük meg mi történt a kocsmá bejáratánál. X már azt mondta korábban, hogy...
Felolvasom Önnek az orvosszakértő véleményét. Ön ezzel egyetért?*

3.4. A dialógusok egyik jellemzője a főszekvenciától, vagyis a beszélgetés központi témájától való eltérés. Példaként azokat a mellékszekvenciákat említhetnénk, ahol egy-egy szó magyarázata vagy magyarázatára tett kísérlet található. A korrekciós szignálok nagy része metainformációs elem: *ezzel azt akartam mondani, hogy is mondjam, rosszul mondtam, mit beszélek, azaz* stb.

A mellékszekvenciák kezdetét és végét általában metainformációs elemek jelölik, így ezek könnyen felismerhetők: *egyébként, épp most jut eszembe, igen, pontosan* stb.

3.5. Fontos szerep jut az intézményspecifikus jogi kommunikációban azoknak a metainformációs elemeknek is, amelyek az ún. előszekvenciában fordulnak elő. Az ilyen bevezető megnyilatkozásoknak, amelyeket a beszélő közlései vagy kérdései előtt verbalizál, általában az a célja, hogy tisztázza, tudatában van-e a beszélgetőpartner a dialógus körülményeivel és általában a szituációval. Az előszekvenciában verbalizált metainformációs megnyilatkozások annak elkerülését is szolgálják, hogy a beszélgetőpartner negatívan vagy egyáltalán ne reagáljon a kérdésre vagy kérésre:

*Amit mondott, az nagyon fontos. Ezt pontosabban el kell magyaráznom.
Ugye tisztában van vele, hogy amit most mond, az...*

3.6. A jogi eljárásra jellemző dialógusokban nem elsődlegesen információ cseréről, hanem információ szerzésről beszélhetünk: a kihallgató tiszt a rendőrkapitányságon illetve a bíró a tárgyaláson meg akarja tudni, meg akarja ismerni azokat

a történeteket és tényeket, amelyek miatt a gyanúsított illetve vádlott részt vesz ebben a számára kényszerű, imperatív jellegű kommunikációban:

Kérem, mondja el, hogy is történt ez az egész!
Tudja, hogy mi történt azt követően, hogy önök elhagyták a kocsmát?
Részletesen mondja el, hogy történt.

3.7. A kihallgatások dialógusaira jellemzőek azok a metainformációs kérdések, amelyek az információ megértésére, vagyis annak ellenőrzésére vonatkoznak, hogy a gyanúsított illetve vádlott érti-e, miről van szó.

Érti, amit az ügyvéd úr kérdezett?
Tudja miről van szó?
Érti a feltett kérdést?
Megértette, amit az előbb elmondtam magának?

A fenti metainformációs kérdések kommunikatív célja a következőképpen fogalmazható meg: mielőtt folytatnánk az eljárást, mint információt közlő beszédpartner szeretnék meggyőződni arról, hogy amit mondtam vagy elmagyaráztam, azt a beszédpartnerem akadály nélkül be tudja-e építeni ismereteibe. Amennyiben igen, úgy folytatható az eljárás, amennyiben nem, úgy valamilyen megoldást kell találni a probléma tisztázására. Metainformációs elemek ilyen esetekben is gyakran fordulnak elő:

Most másképpen mondom el.
Másképpen fogalmazva
Ismétlem, hogy...
Nézzük még egyszer röviden az egészet!

Sokszor szükséges annak tisztázása is, hogy mit mondott a vádlott, hiszen ő laikus világlátásának megfelelően folytat párbeszédet illetve adja elő narratíváit:

Ezt hogy érti?
Kérem, magyarázza el, amit mondott.
Hogy is volt ez? Mondja el még egyszer!
Akkor most más szavakkal összefoglalom, amit mondott. ...Így volt?

Összegezve az eddig elmondottakat, megállapíthatjuk tehát, hogy a vizsgált dialógusokban a kommunikáció meghatározott keretek között, meghatározott irányvonalak mentén zajlik s a dialógus irányításában és szervezésében szerepet játszó metainformációs elemek elsődlegesen a szakember megnyilatkozásaiban fordulnak elő.

4. Befejezés

Az tanulmányom elején szóltam arról, hogy a ténymegállapítás folyamata nyelven belüli fordítások sorozataként is elemezhető. A jogi narratívák azonban csak abban az esetben felelnek meg a laikusok narratíváinak, ha a laikusok narratíváiból elhagyjuk a jogilag nem releváns elemeket. Ide tartozik – többek között – a metainformációs elemek jelentős része is.

Ezzel magyarázható, hogy a rendőrségi és bírósági kihallgatások dialógusai-ban fontos szerepet játszó metainformációs elemek hiányoznak vagy csak kis számban fordulnak elő például az ítéletek szövegében.

Irodalom

- Klaudy K.: *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, 1997, Scholastica, 185–186. p.
- Banczerowski, J.: *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest, 2000, EL-TE BTK.
- Lévai B.: Metainformációs elemek egy XIX. századi szőlőskerti jegyzőkönyvben. *Ethnica* IV. évf. (2002) 3. sz. 126. p.

Galambos Csaba
Balassi Bálint Intézet
A JOGNAK ASZTALÁNÁL

Az előadás címéül választott idézetet tartalmazó versében Petőfi arra az időre prognosztizálja a Kánaán eljöttét, amikor is hazánkban a jogegyenlőség megvalósul. Ma tehát, elméletileg legalábbis, ebben a Kánaánban élünk, azt azonban bizonyára senki sem gondolja komolyan, hogy a jogokhoz való hozzáférés, a törvény kínálta lehetőségek ki- és felhasználása tekintetében is teljesen egyenlők lennénk. A jelenségnek számos oka van, ezek közül az első néhányat feltehetőleg a szociológia hatáskörébe tartozók alkotják. Itt azonban a dolog nyelvi oldalairól szeretnék néhány szót szólni.

A törvények, rendeletek minden állampolgárra vonatkoznak, így azok ismerete mindnyájunknak jól felfogott érdeke. Ehhez arra van szükség, hogy a törvényalkotó oly formában kódolja őket, amely kód az ország egész népessége számára ismert. Ezt egyébként jogszabály is kötelezővé teszi. Az 1987. évi XI., azaz a jogalkotásról szóló törvény II. fejezete 18. §-ának (2) bekezdése azt írja elő: „A jogszabályokat a magyar nyelv szabályainak megfelelően, világosan és közérthetően kell megszövegezni”. Ha tehát a kodifikátor ennek megfelelően jár el, úgy a törvények és rendeletek esetleges meg nem értéséért kizárólag a másik fél, azaz a törvény érintettje hibáztatható. Itt ugyan van némi logikai ellentmondás (hiszen ha tízből nyolcan nem értenek egy jogszabályi szöveget, úgy a törvényalkotó eljárása megkérdőjelezhető), de ettől most tekintsünk el.

Ha az újabb időkben, azaz a rendszerváltás után született törvények szövegét megvizsgáljuk, néhány szembeötlő változást tapasztalhatunk a korábbi, például az ötvenes években született törvényekkel szemben. A különbség részben grammatikai, részben stíláris természetű. Még az 1973. évi I., a büntetőeljárásról szóló törvény XII/A fejezete 291/G. §-ának (1) bekezdésében is ezt olvassuk: „Az értesítést olyan időben kell kiadni, hogy a kézbesítés legalább nyolc nappal az ülés előtt megtörténjék”. Azaz a felszólító módú ige ikes ragozása természetes volt, s ugyanígy állt a helyzet az ikes igék ható formának ikes ragozásával (történhetik) is. Ezek a formák az újabb jogi szövegekből eltűntek: az 1996. évi CXII., a hitelintézetekről és a pénzügyi vállalkozásokról szóló törvény 137. §-ának (2) bekezdésében ezt látjuk: ...a lényeges helytelen adatokat tartalmazó beszámolót vizsgálta felül, helyesbítse, és gondoskodjon a helyesbített adatok könyvvizsgálóval történő hitelesítéséről.

Stíláris szempontból vizsgálva a Polgári Törvénykönyv még aránylag könnyen érthető magyar mondatokat tartalmaz, ezzel szemben a kilencvenes és a kétezres években készült törvényekben már korántsem ez a helyzet:

Az imént idézett pénzügyi törvény 121. §-ának (2) bekezdése így szól: „Az (1) bekezdésben meghatározott módon megállapított éves befizetési kötelezettség nem lehet magasabb, mint a tagintézetnél a tárgyévut megelőző december 31-én meglévő, az Alap által biztosított betétek és – a hitelintézetek éves beszámoló készítése [sic!, két szóban] és könyvvizelési kötelezettségéről szóló jogszabályok szerint – az Alap által biztosított betétek utáni passzív időbeli elhatárolások között feltüntetett kamatok együttes teljes állományának két ezreléke”.

Ha valaki az idézett mondatot érthetetlennek tartaná, erre természetesen azt lehet válaszolni, amit Karl Olivecrona állít A jogi nyelv és a valóság című írásában¹, nevezetesen: „A jogi nyelv egyes részei erősen technikai jellegűek, és ezért érthetetlenek a laikusok számára”. Azt azért aligha lehetne tagadni, hogy a jogalkotásról szóló törvény nyelvi kérdésekben idézett passzusának nem felel meg.

A következő idézet azonban egy cím a 2001. évi CVIII. az elektronikus kereskedelmi szolgáltatások, valamint az információs társadalommal összefüggő szolgáltatások egyes kérdéseiről szóló törvényből. A 12. § után ezt olvassuk: „Értesítés a jogsértő információs társadalommal összefüggő szolgáltatásról”. A hiba olyan triviális, hogy szót sem érdemel (Freud vidáman dörzsöli a kezét odaát), az viszont elgondolkodtató, hogy a törvényalkotás során eljáró kodifikátor alkalmas-e tiszttségére, nem beszélve azokról a képviselőkről, akik – remélhetőleg – elolvasták a törvény tervezetét, mielőtt megszavazták volna.

Ugyanebben a törvényben, a 13. § (5) bekezdésében ezt olvassuk: „Köteles megtagadni a szolgáltató az (1)-(2) bekezdés szerinti értesítés alapján az információhoz való hozzáférés nem biztosítását vagy az információ eltávolítását, ha ugyanazon információ vonatkozásában ugyanazon jogosult vagy a jogosult (3) bekezdés szerinti meghatalmazottja értesítése alapján már eljár a (4) bekezdés szerint, kivéve, ha az eltávolítást vagy a hozzáférés megtiltását bíróság vagy hatóság rendelte el”. Szemantikai szempontból roppant érdekes lenne annak elemzése, hogy egy el nem végzendő tevékenységet vajon meg lehet-e tagadni. Ez esetben a „nem biztosítás” helyett alkalmazható lenne a „megtagadás” szó. Akkor persze a szóismétlés szúrná a stilisztá szemét, viszont lenne értelme a mondatnak. Alkalmazható lenne ugyanígy a „letiltás” vagy a „megtiltás” szó, amint ezt egyébként a mondat utolsó részében láthatjuk is.

A törvények és a nyelv viszonyára legpregnansabb példa azonban talán a már idézett pénzügyi törvény, amelyben a prudens szó több mint hússzor szerepel, általában a működés főnév jelzőjeként. Az első előfordulás alkalmával a szöveg megmagyarázza, mit ért ezen a szón; erre egyébként szükség is van, mert a legújabb kiadású Idegen szavak szótárában is legföljebb a prudentia főnév szerepel, a prudens melléknév nem, a latinos műveltség pedig napjainkban nem mondható általánosnak. A 11. § szerint tehát „a pénzügyi intézmény befolyásoló részesedéssel rendelkező tulajdonosa csak olyan személy lehet, aki (amely) független a pénzügyi intézmény óvatos, körültekintő és megbízható (a továbbiakban együtt:

prudens) működését veszélyeztető befolyástól”. Tekintsünk most el attól, hogy a mondat első felében szereplő személy szó elé odakíváncskoznék a természetes vagy jogi jelzőpár, így ugyanis lenne értelme a zárójelbe tett amely vonatkozó névmásnak. Visszatérve a prudens szóra, végeztem egy roppant egyszerű kísérletet, vagyis megkérdeztem tanult barátaimat és ismerőseimet (köztük pénzügyi dolgozókat), mit is jelent véleményük szerint ez a jelző. A legjobban közelítő meghatározást (okos) egy pénzügyekben járatan, viszont teológiai végzettséggel rendelkező személytől kaptam.

Ha elfogadjuk a törvény kínálta magyarázatot, felmerül a kérdés, valamely intézmény működése óvatos. Azt ugyanis nem vitatom, hogy megbízhatóan működhetik valami, talán még körültekintően is (bár ez számomra erősen kétséges), az viszont egészen biztos, hogy anyanyelvi beszélő semmiféle regiszterben és kontextusban nem mondaná bármiről is, hogy az óvatosan működik. További kérdés, hogy amennyiben mégis elfogadjuk az óvatos működést mint pénzügyi terminus technicus-t, egy törvény szövegében van-e ennek bármilyen értelmezhető jelentése.

(A tisztesség kedvéért zárójelben meg kell itt jegyeznünk, hogy az inkriminált szót Deák Ferenc 1848. december 23-dikán a képviselőházban, az úrbéri kárpót-lás végrehajtása tárgyában mondott beszéde² is tartalmazza: „A prudens arbitrium azt kívánja ugyan, hogy a körülményeket fontolja meg mindenki, s ne vegyen mindent szorosan latra; ámde az ilyen osztályozást a prudens arbitrium sem készítheti el adat nélkül, és bizonyosan senki, ki annak elkészítésével lesz megbízva, nem fog megnyugodni abban, miért tette egyiket az egyik, másikat a másik osztályba”. Ekkor azonban a latin nyelv ismerete evidenciának és nem kurióznak számított.)

Visszatérve a szóban forgó törvényhez: kétségtelen, hogy – ha az óvatos, körültekintő és megbízható működést nem is – a prudens működést egy hosszú fejezet tárgyalja. E részben, a 77. § (1) bekezdésében olvassuk: „A hitelintézet köteles – a kihelyezések és kötelezettségvállalások megalapozottságát, áttekinthetőségét, a kockázatok felmérésének ellenőrzését és csökkentését lehetővé tevő – belső szabályzatot kidolgozni és alkalmazni”. Ez a mondat a magyar nyelv szabályai szerint azt jelenti, hogy a hitelintézet szabályzata – többek között – a kockázatok felmérésének csökkentését is lehetővé kell, hogy tegye. A pongyola és törvényhez méltatlan megfogalmazás mögött az az általános elképzelés húzódik meg, hogy akit érint, az úgyis megérti, ami rá vonatkozik.

Alacsonyabb szintű jogi szövegek esetében még lesújtóbb a helyzet. Ha például feljelentést teszünk a rendőrségen, szavainkat egy rendőr foglalja írásba. Így születnek az olyan fordulatok, melyek szerint egy rongálást „lakatlefűrészelés módszerével”, egy lopást pedig „megszerzés módszerével” vittek végbe a vélt elkövetők.

A nem-jogászok (és nem-rendőrök) által készített informatív, ugyanakkor hivatalosnak, vagy legalábbis valamely tekintély által megtámogatottnak vélt szövegekre is igen jellemző egyfelől a körülményeskedés, másfelől a pongyolaság. Ízelítőül álljon itt néhány ilyen szöveg. A budai Mammut üzletház egyik cipőboltjában állt nemrégiben egy hatalmas tábla: Kérjük a lábtörő használatát igénybe venni. Egy óbudai ház falán a következő figyelmeztetés olvasható: A tetőről cserép- és hőcsúszás veszélye van. A budapesti Uzsoki utcai kórház II. Belosztályának kávéautomatájára van felragasztva a következő jóindulatú indítvány: Kérjük, hogy az automatával kapcsolatos minden problémát a főportán jelezni. Egy hittanárképző főiskolán másoddiplomás képzésben részt vevő hallgató a hittanórai hospitálást követően készített, és tanárának beadott véleményében olvasható a következő mondat: „Hiányoltam a Biblia mellőzését”. A Magyar Nyelvőr egyik cikkében³ olvasható a következő mondat: „Az ügy ismételt részletes kivizsgálása Timothy Evans ártatlanságának megállapításához vezetett, akit 1966-ban posthumus [sic!] rehabilitáltak”. Hasonlóképpen nyelvészeti témájú könyvben olvasható a következő mondat: „Austin 1960-ban halt meg, és nem sokkal halála után (1962-ben) jelent meg a William James-előadások posztumusz kiadása”.⁴ (Érdekes lenne utánajárni, vajon a posztumusz szó ilyen írásmódjában szerepet játszik-e a humusz szóval kapcsolatos képzettsérsítés, nevezetesen az, hogy aki a hátrahagyott művet írta, az a kiadás pillanatában már a föld, azaz a humusz alatt nyugszik.) A fenti idézetekkel céloim nem a szerzők pellengérré állítása, hanem annak jelzése, hogy az írott nyilvánosságnak szánt szövegek írásával a magyar népesség alighanem túlnyomó többsége hadilábon áll. Ennek valószínűleg van egy nagyon egyszerű primer oka: az elkészült szöveget egyszerűen nem olvassák el. Csakhogy ugyanígy bizonyára más szövegeket sem olvasnak el, s így hasonló szövegeket sem készíteni, sem megérteni nemigen lesznek képesek. Elvárható-e úgynevezett üres szavak értelmének vagy még jogászok által is vitatott jelentéskörrel bíró szavak (például érvényes és hatályos) közötti különbségtételnek a feltérképezése?

Speciális területként és nyelvi problémaként Loss Sándor és H. Szilágyi István egy 2001-es cikkében⁵ azt vizsgálta, hogy „vajon a cigányság rendelkezik-e olyan sajátos kulturális mintákkal, amelyek befolyásolják a joghoz való viszonyát”? E tanulmányban olvashatjuk a következőket: „A romák általában udvariasan, tisztelettudóan beszélnek a bíróság tagjaival, s a kérdésekre tőlük telhetően igyekeznek válaszolni. A bírósággal való kommunikációjukat azonban gyakran zavarja, hogy nem mindig értik a jogi szakkifejezéseket (pl. bűnsegéd) vagy egyes idegen szavakat (pl. inzultálás), néha pedig egészen hétköznapi kifejezéseket is «fordítania» kell a bírónak (pl. családi állapot – ezt a romák gyakran a gyermekek számára vonatkozó kérdésként értelmezik).” „Egy másik tárgyaláson a megfigyelők azt vették észre, hogy a bíró következetesen olyan idegen szavakat használt, amelyeket a vádlott nyilvánvalóan nem értett: »Érte-e önt valamilyen atrocitás? Inzultálták-e önt?»” Itt nyilván hatványozottan mutatkozik az eddig tárgyalt

jelenség, amiért viszont a törvényalkotó vagy a törvény alkalmazója kevéssé kárhoztatható. E csoport viszonylatában azonban még tanulságosabb, hogyan szert nek szert jogi ismeretekre a társadalom egyes tagjai. „A börtönkultúra... lényegesen csökkent a kommunikációs nehézségeket, ilyenkor az érintettek olyan jogi terminus technicusok jelentésével is tisztában vannak, amelyek a laikus nem romák számára sem mindig világosak...”. Anélkül, hogy cinikus szeretnék lenni: a jelenségből lenne mit tanulni, ha a jogban való jártasságra nem is a börtönben, hanem az iskolapadban kellene inkább szert tenni. A középiskola például az állampolgári ismeretek mellett jogi ismereteket is oktathatna, s ezen belül jogi szövegek nyelvi elemzését is igen elképzelhetőnek tartom. Van is ilyen – bár távolról sem általános – próbálkozás: a magyar StreetLaw alapítvány azt tűzte ki céljaul, hogy általános és középiskolákban joghallgatók bevonásával a jog rejtelseit tárgyaló órákat szervez. Ez azonban egyelőre elég kevés, hiszen aki a joghoz való hozzáférést valóban és általánosan elterjedtté kívánja tenni, annak erős ellenszéllel kell számolnia.

Essék tehát pár szó az ellenérdekelt felekről is. Ellenérdekelt lényegében az ügyvéd-, de talán az egész jogásztársadalom is. E csoport nagy része ugyanis közvetítői tevékenységből él: a jog világát és a köznapi, jogban járatlan emberek világát kapcsolja össze, természetesen nem szerény díjazásért. Másrészt, ha a jog valóban általános társadalmi tulajdonná válnék, e csoport presztízse is alaposan megcsappanna, hiszen ez idő tájt az ügyvédet (de az ügyészt meg a bírót is), akin ügyünk áll vagy bukik, sokszor a beavatottéhoz hasonló nimbusz fonja körül.

Ellenérdekelt a jelenlegi kodifikátorok nagy része is. Az „öreg” kodifikátorok ugyanis jórészt kihaltak, hazánkban ilyen irányú képzés csak mostanában indul újra, például a Pécsi Egyetemen. Ennek megfelelően míg az évezredes hagyományokra visszatekintő törvények (polgári jog, büntetőjog, nemzetközi közjog) általában érthetők és jogelvi szintet testesítenek meg, addig az újabb jogszabályok inkább használati utasításra emlékeztetnek.

Az említett újrainduló kodifikátorképzés ezen remélhetőleg változtatni fog. Kérdés azonban, hogy ki fogja ezt a lényegében kihalt szakmát oktatni. Az a tény ugyanis, hogy az ügyvédi, bírói szakvizsgához hasonlóan a kodifikátori szakvizsga is bevezetésre kerül, önmagában nem garantálja a képzés nyelvi oldalának magas minőségét.

Végezetül ejtsünk szót egy sokat vitatott jogszabályról, a 2001. évi XCVI. törvényről, közismert nevén a Nyelvtörvényről. Ez – nyilván a kettős szabályozás elkerülése végett – a törvények nyelvéről, nyelvezetéről nem beszél, holott könnyen lehet, hogy – mivel nyelvi kérdésekben kompetens bizottság felállításának lehetőségéről is rendelkezik – több eréllyel lenne képes fellépni, mint az idézett 1987-es törvény erőtlen és senki által be nem tartott passzusa. Összehasonlítás-képpen: az 1999-es lengyel nyelvtörvény sokkal tágabb területet ölel fel, rendelkezik arról, hogy a jogalkalmazás során az idegen nyelvű kifejezések használata

tilos. Ugyancsak rendelkezik a Lengyel Nyelvi Tanács létrehozásáról (vagyis nemcsak annak lehetőségéről), s arról, hogy e Tanács a lengyel nyelv helyzetéről legalább kétevenként beszámolni tartozik a Szejmnek. Nálunk ennek sokkal erőteljesebb párja is sok vitát váltott ki, s a nyelvi illetékességet (a törvénytervezettel ellentétben) nem az MTA Nyelvtudományi Intézetére bízta, hanem egy (tudomány szerint) azóta életre egyetlen egyszer sem hívott ad hoc bizottságra.

Irodalom

Varga Csaba (szerk.): *Jog és nyelv*. Budapest, 2000.

Solt Kornél: *Jogi logika. A jog, a nyelv és a valóság*. Budapest, 1996.

Varga Csaba: *A kodifikáció mint társadalmi-történelmi jelenség*. Budapest, 1979.

Szabó Miklós: *Kommunikáció általában és a jogban*. Miskolc, 2002.

Jegyzetek

¹ Karl Olivecrona: A jogi nyelv és a valóság. In dr. Varga Csaba (szerk.): *Jog és nyelv*. Budapest, 2000, 153. p.

² Az urbéri kármentesítés tárgyában. Deák Ferencz beszédei II., Franklin, Budapest, 1886.

³ Pátrovics Péter: Nyelvhasználat a bíróságon. Magyar Nyelvőr, 2000. január–március.

⁴ Anne Reboul – Jacques Moeschler: A társalgás cselei, Osiris, Budapest, 2000.

⁵ Loss Sándor – H. Szilágyi István: A „cigány per”. Beszélő, 2001. április.

Garai Anna

Széchenyi István Egyetem

MODERN MENEDZSERTEÓRIÁK ÉS SZAKNYELVOKTATÁS

1. Jó ideje már annak, hogy a magyar egyetemi és főiskolai képzés részévé vált *egy vagy több idegen nyelv gazdasági témájú szaknyelvi változatának a tanulása*. Bizonyos idő elteltével általában számot vetünk az elért eredményekkel és az elszenvedett kudarcokkal, mégsem fogok most statisztikai kimutatásokat idézni. Ebben a tanulmányban tartalmi kérdéseket szeretnék boncolgatni.

Egy-másfél évtizednyi idő elég ahhoz, hogy valamely új szakterület kiforrjon és elfoglalja illendő helyét az őt befogadó rendszerben. Ha a gazdasági témájú szaknyelv tanítását és a vele kapcsolatos elméleti munkát be kívánjuk illeszteni az oktatás és a kutatás átfogó rendszerébe, akkor könnyen arra a felismerésre juthatunk, hogy a *szaknyelvek oktatói a közgazdasági képzés beszállítói lettek*. A gazdasági témájú szaknyelvi kutatást így aztán tekinthetjük a *közgazdasági témájú kutatás segédtudományának*. Utóbbi cím még megtisztelő is lehet, de a *beszállítói szerepet* legszívesebben elutasítanánk. Talán azért, mert ez a szó köntörfalazás nélkül leplezi le a valóságot. Ebben a metaforában minden benne van, ahogy mondani szokás, főleg a további magyarázatás.

A beszállító feladata az, hogy a megrendelést hajszálpontosan, meghatározott időben és kifogástalan minőségben (a kialakított ellentételezés fejében) teljesítse.

2. Az áru megnevezése, amit szállítanunk kell: *Közgazdászok kommunikációs kompetenciája*.

Az áru leírása: Szinte lehetetlen, mert nem szériagyártás a cél. Ha lefordítjuk magyarra a *terméket* jelölő idegen szavakat, jobban kiderül, miről, kikről van szó: Bizonyos tudással, tulajdonsággal és képességgel felruházott, vezetői feladatokat ellátó személyekről, akik hozzáértően érintkeznek környezetükkel. Vagyis: hivatásuk magaslatán álló, irányítást végző, elhivatott, hozzáértő emberekről, akik környezetük javát szolgálják.

A *profi menedzser* kifejezést mintha jobban értenénk és könnyedén használjuk. A magyar fordítás, mely úgy hangzik: *elhivatott vezető*, ritkán fordul elő, nehézkes megnevezésnek tűnik. Egész Európában hasonló reflexek működnek manapság. A *professio* szó alakjai használatosak a legtöbb európai nyelvben. A bibliafordítások előtt ezzel szemben a *Berufung, vocación*, jelentéssel rokoníthatók, a jelentésük isten parancsának teljesítésére utal. A *vocatione, chiamamento, calling* kifejezések voltak ismertek. Ezek a héber *küldeni, intézni* munkamegosztáson alapuló, rendszeres, haszon érdekében végzett világi munkára vonatkoztatva az idők során a valósi tartalom elveszett. A *Berufung, vocación, vocatione, chiamamento, calling* már nem különböznek el ilyen értelemben a *professio, ars, ministerium, officium* szavaktól,

melyeknek világi jelentése volt eredetileg is (Weber, 1982, 93–117). Innen ered akkor az, hogy a mai európai menedzserek profik és már nem elhivatottak?

3. Ha már a termék megnevezése és bemutatása ilyen útvesztőbe vezetett, akkor közelítsük meg témánkat a felvevőpiac oldaláról, a közgazdasági oktatás és kutatás irányából. Így érkezünk el a vezetéstudományhoz, melynek tárgya az irányítás, vagyis az üzlet- és üzemvezetés, mint termelési tényező (a munkavégzés, a termelő eszközök és a nyersanyagok mellett). Az irányítás, mint tevékenység csak részben analizálható. A tervezés és végrehajtás folyamatát lehet vizsgálni, de nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy az irányítás részben intuitív és irracionális folyamat.

A szakirodalomban különféle elnevezésekkel illetik ezt a területet: Vállalatvezetés. Vállalkozói ismeretek. Menedzsment. Szervezési ismeretek. Menedzsmentteóriák. Menedzszer-teóriák. Szervezésmélelet. Bárminek nevezzük is, ez egy nagyon új, képlékeny tudományág. Tárnya és metodikája vitatott. Empirikus vagy analitikus tudomány-e? Gyakorlati eljárások kidolgozása-e az igazi célja?

Gyakorlati célokat biztosan szolgál. Ekkor egyetlen kérdéskört kell megválaszolni:

Milyen a profi menedzser, azaz:

1. Mi a hozzáértő, hivatásos, elhivatott vezető egyéniség ismérve?
2. Milyen a jó irányítás?
3. Ha szakma lett a vezetés, akkor meg lehet-e tanulni, vagy mégsem?

Az első kérdést egy friss felmérési eredményeket elemző tanulmány a következőképpen válaszolja meg: A hozzáértő, hivatásos, hivatása magaslatán álló, elhivatott irányító személy, a profi menedzser arról ismerszik fel, *ha az általa kialakított keretfeltételek mellett, vagy azok ellenére a szervezet, például egy vállalat jól működik és sikeres* (Selinger 2002, 7).

A szerző a jó vezető ismérveit hat pontban foglalja össze:

1. Rendelkezzen szilárd elméleti alapokkal. Legyen saját elméleti modellje a szervezetről.
2. Legyen tisztában saját helyével és feladatával a szervezet kontextusában.
3. A szervezettel kapcsolatos elméleti tudás mellé gyakorlati eszköztár is járuljon: kommunikatív, strukturális és tárgyi.
4. Profi kommunikáció. Hozzáértően érintkezzen a munkatársaival és az ügyfélkörrel. Luhmann: a szervezet kommunikációból áll, a vezetés nem más, mint kommunikáció. (Luhmann 1972, 39) Az irányító személy legyen képes saját ötleteit és gondolatait másokkal megfelelő módon közölni, és legyen képes kialakítani a szervezeten belül a kommunikáció fórumait és csatornáit.

5. Alapvető feladata a döntés. A döntés redukálja vagy növeli a szervezet komplexitását. A döntés személyes mérlegelés és értékrend kérdése.
6. Az irányító személy mindig két rendszer határán áll. Egyensúlyteremtő képessége a legfontosabb.

4. A megkerülhetetlen kulcsszó: *a szervezet*. A vezetéstudomány művelői tehát magát a szervezetet tanulmányozzák. Tételként fogalmaznak meg szervezési ismereteket, amit tantárgyként oktatnak a mai közgazdászképzés keretében. Eredményes szaknyelvoktatás kizárólag ezen diszciplína eredményeinek ismeretében, azzal összhangban, azt kiegészítve valósítható meg. Ezért helyénvaló lehet most egy rövid áttekintés.

A vezetéstudomány vázlatos történetéből egyértelműen kitűnik az a nagy vonulat, amely tartalmát illetően a dologi tényezők vizsgálatától az emberi tényezők előtérbe kerüléséhez vezetett. Megállapításom bizonyítása és a kirajzolódó fejlődési irány szemléltetése céljából következzen néhány korszakot jelző név és teória felsorolása.

A vezetéstudomány kezdetei jó száz évvel ezelőtt mutatkoztak. Köztudott, hogy addig egy kiválasztott személy mások fölötti hatalmát istentől vagy dinasztia-áktól eredeztették.

A vezetéstudomány *klasszikus irányzatai* között a *tudományos jelző (scientific management)* először F. W. Taylor elméletének címeként tűnt fel (Taylor 1911). Kulcsszavai: specializálódás és standardizálás a termelékenységek fokozása céljából. Futószalag, elidegenedés, sztrájk.

Henry Fayol ún. *adminisztratív* elmélet definícióként rögzített öt menedzsmentfunkciót (Fayol 1929, idézi Scherm 2000, 34–35):

1. Tervezés.
2. Szervezés, mint a végrehajtás előkészítése.
3. Utasítás.
4. Koordinálás, mint végrehajtás.
5. Ellenőrzés, mint a sikeres végrehajtás regisztrálása.

A szervezésemélet tudományának atyja Max Weber, nevéhez fűződik a *bürokratikus* vezetési elmélet megfogalmazása. *Gazdaság és társadalom* című műve 1921-ben jelent meg. Ez a nagyvállalatok kialakulásának kora. Az akkori felfogás szerint a szervezet egy tökélyre fejlesztett bürokratikus mechanizmus. A jól képzett hivatalnokok kiválóan működtetik a szigorú, bürokratikus, monokratikus irányítási rendszert. Optimális szintre fejleszthető benne a pontosság, a gyorsaság, a dokumentáció, a folyamatosság, a diszkrécia és az összhang. Az emberek szorosan együttműködnek, egyértelmű szabályok betartása mellett. A működési zavarok és a személyi/tárgyi költségek optimális szintre csökkenthetők (Weber 1976, 561).

A bürokratikus szervezet ismérvei:

1. Az irányítás a lefektetett szabályok szerint történik.
2. Pontos meghatározzák a jogköröket.
3. A hivatali hierarchia elve meghatározó.
4. Pontos dokumentáció.
5. Az irányítás személytelen.
6. Az egyes munkakörök ellátásához szükséges végzettséget pontosan meghatározzák.
7. Kiszámítható előmenetel, a fizetési osztályokat is beleértve.
8. Felvétel: a munkaszerződés megkötésével.

A korszakot jellemző életérzés az emberi élet általános elgépiesedése volt. A bürokratikus szervezet, mint zárt rendszer, nem tudott elég gyorsan reagálni a változásokra.

Az emberi tényező fontosságát a *neoklasszikus irányzat* fogalmazta meg először a 30-as években. Ekkor végeztek a munkások körében kísérleteket, készítették interjúkat. (Schermer 2000, 43) Elsődleges gyakorlati cél a teljesítmény ösztönzése volt. Az *együttműködő szervezet* fogalmát a kezdetektől bizalmatlanul fogadta a közvélemény. Sokan kritizálták a koalíciós elméletet, mondván, a valóságban nem egyenrangú a szervezet minden tagja (Schermer 2000, 52).

A *modern irányzatok* már az 50-es évektől jelen voltak. A humán erőforrás fontosságát hangsúlyozták. McGregor 1973-ban németül is megjelent tanulmányában a motiváció kérdésével kapcsolatban állította fel híressé vált X-ről és Y-ról szóló elméletét (McGregor 1973). Azt bizonygatta, hogy az ember munkához való viszonya természettől fogva kettős. A munkavégzéssel szembeni ellenérzés és munkavégzés öröme és önként vállalt felelőssége egyszerre vannak jelen. Amerikából indult a szervezéstudomány pszichologizálása, Kurt Lewin, munkássága már 1947-től meghatározó. *Sensitivity Training*, National Training Laboratories (Schermer 2000, 59).

A sokféleség érzékeltetése céljából említessék meg néhány további irányzat: a rendszerelméleti, a döntéstudományi, a strukturalista, és a szimbolikus irányzat.

A 60-as évek újdonsága a *szervezet struktúrájának empirikus elemzése*. Cél: megfigyelhető, mérhető változók és skálák alkalmazása, magatartási szabályok megfogalmazása. Úgy gondolták, a magatartásformák egyúttal a szervezeti struktúra elemei is. A szervezet egyenlő a szabályok rendszerével. Differenciáló és integráló folyamatok zajlanak benne egyszerre. A szabályok általánosak és esetiek lehetnek. A munkaadó, mint hatóság, igazgatási jogkörrel rendelkezik.

A szervezet struktúrájának elemei (Pugh–Hickson 1968, 82–93):

Formalizálás: Megfogalmazzák írásban a viselkedési elvárásokat és a megfelelő szankciókat.

1. Specializálódás: Munkamegosztás, a munkakörök megnevezése.
2. Standardizálás: A végrehajtás előzetes szabályozása.
3. Konfiguráció: A struktúra, a térszerkezet felépítése. Meredek hierarchia vagy lapos struktúra.
4. Centralizáció: A döntési jogkörök megosztása. (Rugalmasság.)

A 70-es évek nagy felismerése az, hogy *a környezet gyakorol döntő hatást* a szervezetre. Ebből bonyolult korrelációs rendszerek kidolgozása következett, majd megjelentek a döntéseméleti, logikai-matematikai irányzatok. A szervezeti döntések empirikus értelmezése sokféleképpen történhetett: hatalmi játszma-ként is fel lehetett fogni, de a szervezett anarchia modelljéig is el lehetett jutni.

Az operációkutatás fénykorát élte, bár Scherm és mások szerint ekkor általában a gyakorlatba nehezen átültethető eredmények születtek (Scherm 2000, 73).

A 80-as években a *szervezés, mint menedzsmentfunkció* jelenik meg. A vezetőik folyamatos feladata a diagnózisalkotás és a változtatások végrehajtása. A menedzser a szituatív irányítást csak alkotó fantáziája birtokában képes megvalósítani, miközben figyelembe kell vennie a munkatársak reakcióit.

Izgalmas kérdéssé vált a formális (hivatalos szabályok) és informális csoportok (nem hivatalos szabályok) közötti kölcsönhatások vizsgálata. Az informális szervezet diszfunkció esetén korrigálhat. Az informális szervezet esetenként fontosabb is lehet a munkatársak magatartása és teljesítménye szempontjából, mint a formális.

A 80–90-es évek elméleteiben a vezetést, vagyis mások irányítását mindig a *szervezet kontextusában* vizsgálták. Ekkor már a legkülönbözőbb szervezetek léteztek és működtek, melyek első látásra talán semmiben sem hasonlítottak egymásra. (Kereskedelem, bankszektor, gyártó ipar, IT, new economy-vállalatok, creative industries, dotcom cégek stb.) A szakemberek erre azt mondták, hogy a szervezeti formák egyúttal vezetési módszerek is.

Niklas Luhmann dolgozta ki a *szervezetek rendszerelméleti felfogásának modelljét*. (Luhmann 1972) Szerinte a szervezet olyan, mint egy élőlény, szociális rendszerben működik, lényege a kommunikáció. Önfenntartó és újraalkotja önmagát, bizonyos tanulási folyamaton megy keresztül. Nem a környezetére és nem a saját múltjára reagál, amikor feldolgozza az információkat, hanem saját magára vonatkoztat a jelenben, tehát autonóm. Ez azt is jelenti, hogy komplex, nem triviális rendszer, és mint ilyen, elvileg nem irányítható. Ebből következően olyan modelleket kell felállítani, melyekben redukálni lehet a rendszer komplexitását.

Egy élőlény térben és időben mozog, vagyis a *szervezet térbeli* (a szervezet és környezete) és *időbeli* dimenzióját kell megragadni (múlt, jelen, jövő: víziók, célok).

A *szervezet tagjai*, a munkatársak és a *környezet*, az ügyfélkör és az együttműködő partnerek egyformán létfontosságúak a szervezet számára. Szerződéses viszonyban állnak a szervezettel, és érdekeik különbözőek. Újabb felfogás szerint a

munkatársak is a környezet részei, úgy, mint a hatóságok, beszállítók, vásárlók. A szervezet mindegyikkel szerződéses viszonyt tart fenn (Selinger 2002, 7–9).

5. Emellett kialakul a szervezet belső kapcsolatrendszere, melyben számtalan részszerkezet működik egyszerre, saját érdekekkel, kultúrával, perspektívával. Feszültség munkál a hierarchia szintjei között, érzelmi töltés, hatalmi igény, félelem. A hierarchia formalizálása nem más, mint kísérlet a komplexitás csökkentésére. A szervezeten belül a tagok szabad cselekvése és döntéshozatala korlátozott, szerződésben rögzített módon. Így koordinálható a szervezet optimális működése, és döntések sora válik feleslegessé. *A hierarchia funkcionális felfogása és kezelése: maga a profi kommunikáció.* A szakszerű irányítás ismérve tehát az, ha az egymással ellentétes erők egyensúlyban vannak. Az egyensúly megteremtése az irányító személy feladata. Ha a vezetés és a munkatársak kommunikációja jól működik, akkor ez modell lehet a munkatársak és az ügyfélkör közötti kommunikációra is.

Az irányító személy úgy igyekszik egyensúlyt teremteni, hogy közben maga is része valamelyik egységnek. Az irányítói munka minőségétől, a menedzser hozzáértésétől függ az egyensúlyteremtés sikere, főleg a tudásalapú szervezetben. (Bármely munkatárs kiválhat a szervezetből a megoldatlan konfliktus miatt, és elviszi magával a tudását.)

A helyzet kulcsa: *a menedzser profi kommunikációja*. Magyarán szólva: Az irányító személy hozzáértően érintkezik-e a szervezet tagjaival és a környezettel? Mikor válik erre képessé valaki?

Első feltétel: pontosan meg kell határoznia a saját és a munkatársai helyét és feladatát a szervezeten belül. Ehhez belső szilárdság és határozottság kell.

Második feltétel: legyen az illető birtokában a megfelelő kommunikációs eszköztár és tudja is azt alkalmazni. A kettőt együtt szokás *szociális kompetenciának* nevezni. Számunkra a legfontosabb kérdés: Tanítható-e és tanulható-e ez?

Friss felmérési eredmények¹ támasztják alá gyanúunkat, hogy aligha. Ezek a kimutatások vezető szakemberek véleményét tükrözik, akik nyilvánvalóan tanulmányaik alatt, valamint eddigi munkahelyeiken szerzett személyes tapasztalataikból szűrtek le következtetéseiket.

Ha nem is tanítani, de legalább edzeni akarjuk a képzés során a leendő menedzsereket abból a célból, hogy megfelelően tudjanak érintkezésbe lépni környezetükkel, akkor sorra kell vennünk a vezetők feladatait, például az idézett felmérés eredményei alapján.

A vállalatvezetők saját megítélésük szerint munkaidejük 43%-át töltik tájékoztatással, a munkatársak motiválásával és konfliktusoldással. Idejük 55%-át fordítják szakmai feladatokra, tervezésre, irányításra. A szociális kompetencia működtetésére természetesen ténykedésük minden pillanatában szükség van, de

idejük majd felét kizárólag arra használják, hogy tisztán kommunikációs feladatot oldjanak meg.

A gyakorlati feladatok felsorolása után foglaljuk össze, milyen absztrakt műveletekkel kell megbirkóznia a menedzsernek:

1. Szilárdan meg kell határozni saját helyét és feladatát a szervezetben.
2. Folyamatosan ellenőriznie kell azt, hogy a fennálló rend, a működő rendszer összhangban van-e a szervezet céljaival.
3. Mindig merjen változtatni. A szervezet fejlesztése a menedzser feladata.

A szervezet idődimenziójából következik, hogy csak nagy erőfeszítéssel lehet egyensúlyt teremteni az állandóság és a változás, valamint a változtatás között. A jó vezetőnek állandóan döntenie kell a biztonság, a kockázat, és a kockáztatás között. Olyan ez, mintha kötéltáncot lejtene a stabilitás és a dinamika szakadéka fölött (Selinger 2002, 11).

Miután bepillantottunk abba a tudományba, amely számára beszállítói munkát végzünk, megfogalmazhatunk néhány fontos következtetést. Pillanatnyilag *miyen tartalmakra és készségformáló szempontokra kell a hangsúlyt helyezniünk a szaknyelvoktatásban?*

A szaknyelvi kurzusok tematikájába folyamatosan be kell kapcsolni az alábbi szempontokat: (Némely szempont körül akár önálló kurzus is szerveződhet, még idegen nyelven is.)

1. A kommunikáció általános pszichológiája.
2. Analógiák és metaforák használata, mint az érvelés és a meggyőzés eszköze.
3. A humor, mint a konfliktusoldás eszköze.
4. A nyelvi játék és a fordítás problémája.
5. Az egyéni, aktuális szóalkotás szerepe a sajtónyelvben.
6. A nyelvi hagyományok.
7. A hierarchia kommunikációja. Megszólítások és udvariassági formulák.
8. Az információ beszerzése, kezelése és közvetítése.
9. Európai jelképtár. Történeti áttekintés.
10. Az elektronikus hálózatban használt nyelv sajátosságai.
11. A munkahelyi intrika szociológiája és nyelvi megnyilvánulásai.

Fontos megjegyzés:

A fenti kérdéskörök egyikét sem lehet úgy tárgyalni, hogy közben ne érintsük a kultúrák közötti különbségeket. A napi tanítási gyakorlatban régóta felbukkannak ezek a témák, sokszor csak óvatosan. Ezután egyre inkább főszerepet fognak kapni. Néhány, a közelmúltban elkészült tankönyvben remek példák is találhatók ilyesmire. Ami eddig csak illusztráció, üde színfolt volt, ezután az lehet a fő motívum.

Irodalom

- Fayol, H.: *Allgemeine und industrielle Verwaltung*. München, Berlin, 1929.
- Luhmann, N.: Funktionale Methode und Systemtheorie. In *Soziologische Aufklärung*. Opladen, 1972, 31–53. p.
- McGregor, D.: *Der Mensch im Unternehmen*. Düsseldorf, Wien, 1973.
- Pugh, D. S. – Hickson, D. J.: Eine dimensionale Analyse bürokratischer Strukturen. In: R. Mayntz, (szerk.): *Bürokratische Organisation*. Köln, Berlin, 1968, 82–93. p.
- Scherm, E.: *Organisation und Koordination internationaler Unternehmen*. Gesamthochschule Hagen, 2000.
- Selinger, S.: *Professionalität von Führung: Ein Trapezakt*. Hernsteiner. 2002/3. 4–11. p.
- Taylor, F. W.: *Die Grundsätze der wissenschaftlichen Betriebsführung*. Berlin, München, 1917.
- Weber. M.: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Budapest, 1982.
- Weber, M. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.
- hernstein.at/wissen/management-report.html

Jegyzetek

- ¹ Hernstein Management Report. Három országban, Németországban, Ausztriában és Svájcban 2002-ben végzett felmérés, 446 vállalati vezető válaszait dolgozták fel. 100 főnél többet foglalkoztató cégek vezető szakembereit kérdezték meg. Téma: Leadership heute. Együttműködő partnerek: Österreichische Marketing Gesellschaft, Die Presse, FAZ, NZZ.

EGY INTERNETEN ELÉRHETŐ SZAKNYELVI OKTATÓANYAG KIFEJLESZTÉSÉNEK ALAPELVEI

1. Bevezetés

1.1. Internet alapú interaktív nyelvoktató anyag szükségessége a felsőoktatásban

A XXI. század magyar felsőoktatására jellemző hármas ellentmondás: egyfelől a tömegesedés, ami öröndetes, hiszen a korábbiaknál jóval szélesebb rétegek jutnak be a felsőoktatási intézményekbe, ami hazánk felemelkedésének egyik fontos eleme. Másfelől viszont a bentlétők előtt egyre növekvő minőségi követelmények állnak, pl. államilag elismert nyelvvizsga, amelyeket egyre szigorodó feltételek között kell teljesíteniük, pl. csökkenő vagy jobb esetben változatlan kontaktórászámokban, nagyobb csoportlétszámokban tanulhatnak. Ezzel együtt ugrásszerűen megnőtt a személyre szabott oktatás iránti igény. Olyan nyelvoktató módszerek, eljárások és eszközök alkalmazása válik tehát szükségesé, amelyek segítségével az említett követelmények és elvárások kezelhetők. Ilyen módszer a távoktatás, amely a nyelvoktatás esetében célszerűen a számítógéppel segített, interaktív, web alapú nyelvoktató anyag felhasználása, amely, ha jó, akkor egyszerre teszi lehetővé a differenciált megközelítést, vagyis az egyénnek megfelelő haladási ütem kialakítást, a csökkenő kontaktórászámok okozta hátrányok leküzdését, vagyis a minőségi követelmények autonóm tanulóként történő elérését.

1.2. A szaknyelvoktatás szerepe a felsőoktatásban

Mára már nincs jelentős ellentét az érintettek és a döntéshozók között abban a tekintetben, hogy a felsőoktatásban a nyelvi képzés legfőbb, ha nem egyetlen iránya a szaknyelvi képzés lehet. Erről szólnak az oktatási kormányzat legfrissebb állásfoglalásai és ajánlásai, de ami ennél is lényegesebb, maga az élet, a globalizálódó világ tudományos és technikai fejlődésébe való bekapcsolódás igénye is ezt teszi szükségessé. Magyarországon – Európában szinte teljesen egyedülálló módon – olyan törvényi szintű kimeneti vezérlés segíti ezt a folyamatot, mint az államilag elismert nyelvvizsgák rendszere, amelyen belül a szaknyelvi vizsgák egyenértékűek az ún. általános nyelvvizsgákkal.

1.3. Egy internet alapú orvosi- és egészségtudományi szaknyelvi oktatóanyag létrehozása

Az Oktatási Minisztérium 2002-ben kiírt felsőoktatási intézmények számára kiírt, a szaknyelvoktatás technikai feltételeinek megteremtését segítő pályázat indította el azt a folyamatot, amelynek eredményeként a Pécsi Tudományegyetem három intézete: az Általános Orvostudományi Kar Nyelvi Intézete, az Egészségtudományi Kar Szaknyelvi Tanszéke és a PROFEX Szaknyelvi Vizsgaközpont a jelen

előadásban bemutatandó internetes szaknyelvoktató szoftver kifejlesztését határozta el. A pályázat lehetővé tette egy saját szerver beszerzését, amelyen interaktív felhasználást lehetővé tévő, egy magyarországi informatikai cég által a felhasználói igényeknek megfelelően kifejlesztett és karban tartott keret-szoftvert telepítenek. E keretszoftvert a három együttműködő intézmény nyelvoktatói és vizsgáztatói töltik meg konkrét feladatokkal, mégpedig úgy, hogy iránymutatónak a PROFEX államilag elismert szaknyelvi vizsga követelményeit tekintik. Az előadásban e feladatrendszer kifejlesztésének alapelveit vesszük számba és rámutatunk a fejlesztés során felmerülő nehézségekre.

2. A kifejlesztendő nyelvoktató szoftver szaknyelvi jellege

2.1. A tananyagfejlesztés alapjául szolgáló szaknyelv-meghatározás

A szaknyelv meghatározásához eljuthatunk úgy is, hogy a szaknyelvi vizsga egy nemrég megjelent meghatározásából indulunk ki. E megközelítés azért látszik megfelelőnek, mert az előadás témáját képező szoftver kifejlesztésének kereteit is egy létező szaknyelvi vizsga a PROFEX orvosi és egészségtudományi szaknyelvi vizsga követelményei adják, amelynek alapjául a következő meghatározás szolgál:

„olyan nyelvvizsga, amelyben a vizsga tartalma és módszerei a célként megjelölt szaknyelvhasználat szituációjának elemzéséből származik, mégpedig oly módon, hogy a vizsgafeladatok és a tartalom autentikus módon reprezentálják a célként megjelölt szituációra jellemző szaknyelvhasználatot, lehetővé téve a kölcsönhatást a nyelvi képességek és szakmai háttérismeretek, illetve a vizsgafeladatok között. Az ilyen vizsgák lehetőséget adnak arra, hogy következtetéseket vonjunk le a vizsgázó szakterületen belüli nyelvhasználati képességével kapcsolatban.” (Douglas 2000, 19)

A szaknyelvi vizsga tehát a szaknyelvet egy nyelv különleges szituációkban történő nyelvhasználatként értelmezi. E különleges szituációt illetve szituációkat különleges kommunikatív célok, témák és feladatok, valamint különleges műfajok jellemzik. Ezek megvalósítása, végrehajtása és újra-alkotása szakmai háttérismereteken alapul, amelyek jelentik egyrészt a szakemberek szakterületre történő szocializációja során kialakított szakismereteket, másrészt az ezek leírására illetve felhasználására szolgáló nyelvi ismereteket. Érdemes kihangsúlyozni a fenti meghatározás „autentikus” irányultságát, ami azt jelenti, hogy a nyelvi mintákat minden esetben a szakemberek nyelvhasználatából kell meríteni és e minták pedagógiai vagy vizsgacélú átalakítása legfeljebb jelentéktelen mértékű lehet, vagy teljesen kizárandó.

2.2. A műfajok jelentősége

A műfajt Swales (1990) úgy határozza meg, mint egy olyan, szakmai közösség által használt, erősen strukturált és konvencionizált kommunikatív eseményt, amely a kommunikatív céllal jellemezhető. Ha feltételezzük, hogy a PROFEX

szaknyelvi vizsga az orvosi-egészségtudományi szakterületen az angol és német szaknyelvhasználatot autentikus módon reprezentálja, akkor a fenti meghatározás alkalmazása lehetővé teszi, hogy az e nyelvvizsga követelményeit képező műfajokat, illetve, tágabb értelemben, nyelvhasználati szituációkat olyan elemzésnek vessük alá, amelynek eredményeként a felkészülés elemeit és irányát meghatározzuk. Ezután következhet a feladatok megszerkesztése. A készülő szaknyelvoktató szoftver tehát ennek alapján műfaj-alapúnak tekinthető.

2.3. A műfajok értelmezésének két módja

A fenti értelemben vett műfajokat tekinthetjük előírásnak és leírásnak. A szoftver-fejlesztés során természetesen valamiféle rögzített kép, vagyis jellemző vonások rendszere alapján lehet eredményesen dolgozni, vagyis egy bizonyos műfaj tipikus jellemzőinek felsorolása és rendszerbe állítása nem kerülhető el. Ilyen értelemben az előíró értelmezést fogjuk alkalmazni. Ugyanakkor közismert tény, hogy a műfaj egy-egy, de még jó néhány példája sem tartalmaz minden, az adott műfajra jellemző elemet, hiszen e minták kiválasztása mindenképpen csak esetleges lehet. Az is előfordulhat, hogy bizonyos számú minta még a legtipikusabb jegyeket sem tartalmazza a maguk teljességében. Ezért van szükség arra, hogy a műfajt egyidejűleg leírásként is tudjuk értelmezni. Ez teszi lehetővé számunkra, hogy egy-egy adott példában meglévő összes jellegzetességgel foglalkozzunk és azt is, hogy a példák esetlegességéből fakadó hiányosságokat minimális szintre szorítsuk.

2.4. A műfajelemzés szükségessége és területei

Bathia (1993) a műfajelemzésnek négy területét különbözteti meg: szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, szociokulturális és nyelvészeti. Bár különböző hangsúllyal és mélységben, a szoftverfejlesztés során kívánatosnak tűnik mind a négy terület elemzését elvégezni.

2.4.1. A szociolingvisztikai elemzés

A szociolingvisztikai elemzés – amely már a szükségletelemzést követően megtörténhet, elsősorban arra a tágabb értelemben vett szakmai közösségre irányul, amelyben az adott műfajt használják. A nyelvhasználat egyes elemeinek súlyát illetve ezen elemek kiválasztásának okát és arányait akkor érthetjük meg, ha tisztázzuk a szakmai közösség tagjainak munkahelyi és társadalmi státuszát és az ezekből fakadó szerepeit, illetve a munkahelyeken belül a munkatársak hierarchiáját és a kliensekhez való viszonyt. Mindez a megfelelő stílus illetve a regiszteren belüli egyéb variációk meghatározásában játszik szerepet.

2.4.2. A pszicholingvisztikai elemzés

A pszicholingvisztikai elemzés a szaknyelvi vizsgák esetén elsősorban a sémaelmélet szerinti osztályozást jelent: a mentális sémákban raktározott ismeretanyag-

nak a tartalmi (szakismereti) és formai (nyelvi) oldalai egyaránt fontos részét képezik a nyelvhasználatnak. A nyelvoktató szaknyelvoktató szoftvernek, mint ahogyan a szaknyelvi oktatás egészének sem feladata a szakismeretek oktatása, vagyis magát a szakmát nem oktatjuk, de a szakismeretek bizonyos mértékű meglétét előfeltételezzük. Ezekre, mint meglévő ismeretekre támaszkodhat viszont a formai sémák vizsgálata és elemzése. Ez utóbbira azért van szükség, mert a nyelvigényes szakmai feladatok elvégzéséhez ugyanúgy elengedhetetlenek, mint a szakismeretek. A formai sémák nem csupán az adott nyelvhasználati ismeretet, hanem, ha jól felépítettek, akkor már az elsajátítás során a felhasználás lehetőségeit és módjait is tartalmazzák. A műfaji sztereotípiák kiválóan oktathatók/tanulhatók ilyen módon és erre a számítógéppel segített nyelvoktatás mint módszer is számos lehetőséget kínál.

2.4.3. A szociokulturális elemzés

A szaknyelvi oktatás területén a szociokulturális elemzés lényege az összehasonlító, kultúrák közötti elemzés. Erre azért van szükség, mert az egyes kultúrákban a szakmai kommunikáció más és más konvenciók jegyében zajlik. E konvenciók nem-ismerete meglehetősen súlyos kommunikációs zavarokhoz vezethet, akár a kommunikáció meghiúsulását is beleértve. Ez a fajta elemzés természetesen nem mindig választható el a fentebb már részletezett pszicholingvisztikai elemzéstől. A különbség az, hogy amíg ott a műfajt megvalósító regiszter kiválasztásának inkább az egyéni, személyes aspektusai kapnak hangsúlyt, addig a szociokulturális elemzés során az érintett kultúrákra jellemző társadalmi konvenciók lényegesekek.

2.4.4. A nyelvészeti elemzés

A szaknyelvoktató szoftver kifejlesztése szempontjából talán ez a leghangsúlyosabb terület. Bár a műfaj – és regiszter fogalom gyakran összemosódik és egymás helyett is használják őket, a szaknyelvoktató szoftver fejlesztésekor Bloor meghatározását vettük figyelembe aki szerint a regiszter olyan speciális nyelvi variáns, amely „magába foglalja azokat a tipikusan jellemző nyelvi formákat, amelyeket a különböző szituációkban, feladatokban, viszonylatokban, célokra stb. használunk (Bloor 1994, 4). Más szóval, a regiszter választ ad arra, hogy a nyelvhasználati szituáció elemei milyen nyelvi formákban öltenek testet. Haliday (1985) szerint a regiszternek három aspektusa van: a Mező, amely a propozíciókat tartalmazza, a Módsz, amely a szövegszintű elemzés színtere, ide tartozik a kohézió, az információ struktúra és a topikalizáció, és a Hangnem, amely a személyközi kommunikáció nyelvi megvalósulásainak összefoglaló neve, olyanoké, mint az igemód, a modalitás és az udvariasság. Martin (1985) szerint a regiszter valósítja meg a műfajt és a nyelv valósítja meg a regisztert. Az elemzést ez utóbbi megállapításra támaszkodva végeztük a következő területeken:

1. a szöveg-műfaj strukturális elemzése beleértve az ún. retorikai lépések rendszerét
2. a lexiko-grammatikai elemzés, beleértve a szókincs rétegeit és a stíluselemzést
3. a szövegben lévő klisék (text-patterning)

2.5. *A nyelvi készségek szerepe*

A nyelvvizsgákat – főleg célszerűségi szempontból – szokás készségek (írott és olvasott szövegértés, írás- és beszédképesség) szerint is strukturálni. Ez annak ellenére így szokott történni, hogy szinte minden, a témára vonatkozó szakirodalom hangsúlyozza: tiszta vagy tisztán mérhető készségek nem léteznek, az élet inkább integrált készségek használatát kívánja meg. Ez a jelenség a szaknyelvhasználatban, így a szaknyelvi vizsgáknál is fokozottan érvényesül, hiszen a nyelvigenyes de szakmai irányultságú kommunikatív céllal jellemezhető kommunikatív feladatok legritkább esetben homogén jellegűek, sokkal többször komplexek, nem egy esetben a négy alapképesség mindegyikének egyidejű használatát is szükségessé teszik. Tiszta készségek feltételezése inkább méréselméleti szempontból lényeges, hiszen integrált készségek mérése esetén a vizsga érvényessége válik kétségesé, mivel nehéz vagy lehetetlen megállapítani a konstruktív érvényességet (construct validity). A PROFEX szaknyelvi vizsga struktúrája is ezek szerint tagolódik: a szóbeli vizsga szövegértést, ezen belül kliensek és szakemberek illetve szakemberek és szakemberek közötti párbeszéd és a szakterületre jellemző témakörben útbaigazítást, magyarázatot, elemzést és érvelést tartalmazó monologikus szövegek megértését valamint hasonló típusú beszélt nyelvi szövegek produkcióját követeli meg, míg az írásbeli vizsga a szakterületre jellemző műfajokban születő írott szöveg értését, egy hivatalos levél megírását illetve egy, ugyancsak a szakterületre jellemző műfajú szöveg írásbeli nyelvi közvetítését követeli meg minden szinten.

2.6. *Tiszta és integrált készségek szerepe*

Mivel a különböző képességtípusok egyidejű használatának oktatása már régi múltra tekinthet vissza, a számítógéppel segített nyelvoktatás viszont a komplexitásnak csupán bizonyos fokát képes megvalósítani, a feladattípusok tervezésénél erre fokozott gondot kell fordítani. Másfelől, érdemes az összes, tiszta képesség-használatot igénylő feladattípust számba venni és megfontolni azt, hogy milyen mértékben lehetnek e feladatok autentikusak illetve gyakoriak a valós szaknyelvhasználatban. Erre leginkább a szükségletelemzés adhatja meg a választ.

2.7. *A nyelvtanulás szintjeinek meghatározása*

E tekintetben a szoftverfejlesztés keretében választott PROFEX szaknyelvi vizsga jó támpontot nyújt. Más magyarországi akkreditált nyelvvizsgákhoz hasonlóan alap-, közép- és felsőfokon történik a nyelvtudás-mérés, ami a Közös Európai Referencia-keret (KER) terminológiája szerint – némi egyszerűsítéssel – megfeleltethető az B1 (alapfok), B2 (középfok) és C1 vagy annál magasabb (felsőfok)

szinteknek. A KER leírásai – tekintettel arra, hogy azok nem csupán a kimenet szabályozása, hanem a haladás mérhetősége céljából is íródtak, jól felhasználhatók a szoftverfejlesztéshez. Bár a KER szerzői nem tesznek különbséget az ún. általános nyelvi illetve szaknyelvi deskriptorok között, az egyes követelmények, illetve szintleírások mégis többször tartalmaznak utalásokat a szakmai felhasználásra. A KER által említett 4 tartományból (közéleti, személyes, szakmai és oktatási) legalább az utóbbi kettő szerves részét képezi a szaknyelvi oktatásnak, de a fennmaradó két tartományban való eligazodás is kívánatos cél a szaknyelvoktató szoftver fejlesztése szempontjából, talán csak kisebb hangsúlyt kell, hogy kapjanak.

2.8. A szoftverfejlesztést megelőző szükségletelemzés eredményei

A korábban elvégzett szükségletelemzés feltárta, hogy a PROFEX szaknyelvi vizsga követelményeinek teljesítéséhez illetve azon felül a vizsgázóknak (zömükben egyetemi és főiskolai hallgatók, kisebb részben végzett egészségügyi szakemberek, elsősorban diplomások) még két területen van szükségük fejlődésre:

1. a kódismeret területén egyes elemek elsajátítása, rögzítése és begyakorlása
2. a szakterületükön olyan mértékű extenzív olvasása, amely szakmai érdeklődésüket és tanulmányi szükségleteiket egyszerre és hatékonyan elégíti ki.

A szoftver tervezésekor az első terület a vizsgafeladatokra való felkészítésbe nehézség nélkül beépíthető. A második területen szakirányonként szükséges létrehozni egy olyan, érdekességeket és „tudományos-szakmai csemegéket” tartalmazó szövegbankot, amelyek megismerése bizonyos mértékig kötött formában, de elsősorban az önálló értő olvasás intellektuális örömét ígérve, kiegészítő anyagként szerepelhet a szoftverben.

3. A szaknyelvoktató szoftver felépítése és funkciói

3.1. A szaknyelvoktató szoftver általános jellemzői, néhány fontos előnye és korlátai

A szoftver web alapú, interaktivitást lehetővé tévő keret, amelynek feladatokkal történő feltöltése a tulajdonos feladata. E feladat megoldása nagyban függ az informatikai fejlesztő leleményességétől, akinek a konkrét fejlesztő munka megkezdése előtt alaposan meg kell ismerkednie a nyelvtanár végzettségű fejlesztőtársak igényeivel és elképzeléseivel és végzettsége ellenére meg kell értenie azokat nyelvpedagógiai, nyelvészeti, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, szociokulturális részciókat, amelyeket a nyelvoktatók maguk elé tűznek illetve azokat az értékelési módokat és kritériumokat, amelyek segítségével a nyelvtanulás és ezen belül a szaknyelvoktató szoftver működésének hatékonyságát értékeli.

Minden számítógépes tananyag készítésnek súlyos veszélye az egyhangúság, ami abból adódik, hogy az oktatás csak állandó és megfelelően mély és széleskörű visszacsatolás biztosítása esetén működik jól. A visszacsatolásnak persze korlát-

lan lehetőségei vannak, de olyan kreativitási fokú tananyagok esetében, amelyek gyakorlatilag végtelen számú választásra adnak lehetőséget, e visszacsatolás a számítógép segítségével igen nehézkes. A számítógéppel segített nyelvoktatás másik lényeges korlátja a mechanikus jelleg, ami több szempontból is megnyilvánul. Bár az ismétlések a tananyag interiorizálása szempontjából akár lehetnek hatékonyak is, a túlzott számú mechanikus ismétlés a pozitív motiváció ellen hat. A mechanikus jellegre egy másik gyakori példa, hogy míg egy tanár pl. egy betűkihagyást „bocsánatos bűnnek” tekinthet és elfogadja helyes megoldásként, a gép erre csak akkor képes, ha előre bevitték ezt a konkrét hibát. A kérdés csak az, hogy pl. összesen hány betűhiba jósolható meg illetve vihető föl.

Előny ugyanakkor, hogy bizonyos jelenségek sztereotíp magyarázata „örökre” fölkerülhet és a linkek segítségével akár egész magyarázat-rendszerek is elérhetővé válnak a felhasználók számára. Ugyancsak előnynek számít, hogy a gyakorlatok és feladatok nem lineárisan vannak elrendezve, tehát minden felhasználó annál a pontnál fog bele, amelyiknél kíván. Ugyanakkor lehetőség van arra is, hogy – megfelelő előzetes kalibrálás után a fejlesztők a feladatokat nehézségi sorrendbe állítsák és a gép az alacsonyabb nehézségű feladatok helyes megoldása után egyre nehezebbeket kínáljon föl. Ezt természetesen nem kötelező elfogadni és – újabb előny – minden felhasználó a saját ütemében és a saját maga által választott útvonalat követve haladhat.

3.2. A szoftver felépítése

A szaknyelvoktató szoftver két nyelvből, három használati üzemmódban, üzemmódonként két tartományban, három szinten és hat készségterületen fog feladatokat tartalmazni. A nyelvek: angol és német, a használati üzemmódok: tanulás, gyakorlás és vizsgázás, a két tartomány: általános és szakspecifikus szövegek (utóbbiak jelenleg – az Egészségtudományi Kar nyolc és az Orvostudományi Kar három szakterületén [orvosdiagnosztikai laboratóriumi asszisztens, védőnő, dietetikus, gyógytornász, diplomás ápoló, szociális munkás, egészségtan tanár, egészségbiztosítás, orvos, fogorvos, gyógyszerész]), a három szint – a PROFEX államilag elismert szaknyelvi vizsga alap-, közép- és felsőfoka, a hat készségterület: hivatalos levél írása, szövegértés, beszédértés, beszédhelyzetek, nyelvi közvetítő készség, nyelvhasználati készségek.

3.3. A szoftver funkciói

A szoftver funkcióit a fentebb már említett üzemmódok reprezentálják. A „tanulás” üzemmódban az előzetesen a fejlesztők által azonosított szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, szociokulturális és nyelvi jelenségek bemutatásán, ismertetésén, rendszerbe állításán és rögzítésén van a hangsúly. A megközelítés módja egyértelműen problémamegoldó jellegű feladatok megoldása. Szerepet kap a heurisztikus tanulás, vagyis a találgatások, próbálkozások és tévedések, valamint

a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok Ezzel a funkcióval valószínűleg célszerű lesz összekapcsolni a gyakorlás fázisát, ahol elsősorban a sztereotípiának szánunk nagy szerepet, vagyis nagyszámú, hasonló megoldást és más-más nyelvi anyag áttekintését igénylő feladat állna a felhasználók rendelkezésére. A vizsgázás üzemmódban a fejlesztés első fázisában kizárólag PROFEX nyelvvizsgafeladatok illetve ezek számítógépre adaptált változatai kerülnének felvitelre.

3.4. A szoftverre futtatható feladatok kifejlesztésének kritériumai

A szoftverre felkerülő feladatok típusainak száma nem végtelen. Ennek legfőbb oka, hogy annak a szigorú követelményeknek kell megfelelniük, hogy egyértelmű visszacsatolást lehessen adni rájuk. Eddig olyan ismert feladattípusok kerültek fel a listára, mint a feleletválasztó, az igaz-hamis állításokat tartalmazó, a szubsztitúciós gyakorlatok néhány típusa, az ún. storyboard, ami nagyjából a lukas szöveg feladattípusnak felel meg, a párosítás és a fordítás, szövegrészek azonosítása.

3.5. Egy konkrét feladatsor elemzése

Példaként az alapfokú általános angol és német nyelvi levélírás feladatsort elemezzük a tanulás-gyakorlás üzemmódban. A feladatok négy típusán keresztül mutatja be az anyag a hivatalos levél írásának tartalmi és formai követelményeit és konvencióit. Egy mintalevélhez összesen 16 féle gyakorlat kapcsolódik, amelyek összesen 4 csoportba oszthatók. Két csoportban a tartalom megfigyelését megkívánó gyakorlatok vannak, egyik típus a teljes szöveg ismeretét, a másik pedig csak egy szöveg-részletre való koncentrációt kíván meg, a másik fő gyakorlat-típus a nyelvhasználat megfigyelését kívánja, az altípusok itt is az egész szöveg áttekintését illetve csak egy bizonyos szövegrészben meglévő nyelvi jelenség megfigyelését teszik szükségessé.

4. Eredmények és következtetések

Ebben az előadásban a PTE három nyelvoktatással illetve nyelvvizsgáztatással foglalkozó intézetének kooperációjában megszülető szaknyelvoktató szoftver kifejlesztésének alapelveit kíséreltem meg bemutatni. E szoftver létrehozásának első lépése a szaknyelv egy bizonyos meghatározásának elfogadása volt, amiből a fejlesztés alapelvei egyenesen következtek. Ezek szerint a kifejlesztendő szoftver egyszerre műfaj- és készségealapú, a PROFEX szaknyelvi vizsga követelményeit keretként felhasználó, ezért szükségletelemzésen alapuló, interaktív, web alapú szaknyelvoktató eszköz, amelynek konkrét feladatokkal való feltöltéséhez és sikeres működtetéséhez az eddig felsorolt tulajdonságokból következő alapelvek figyelembevétele feltétlenül szükséges. Ezek a korábban részletesebben is bemutatott alapelvek, ha következetesen alkalmazzuk őket, lehetővé teszik, hogy a számítógép felhasználásával minőségi, korszerű és sokoldalú szaknyelvi képzést

illetve nyelvtanulást valósíthassunk meg. A szoftver felépítése lehetőséget ad arra is, hogy a későbbiekben más szakterületeket is lefedjen.

Irodalom

- Bhatia, V.K.: *Analysing Genre: language use in professional settings*. London, 1993, Longman.
- Bloor, T.: Register and Genre. In Bloor, T – Richards, K. (Eds): *Methods of Text and Discourse Analysis* (A Collection of Handouts.). Birmingham, 1994, Language Studies Unit at Aston University, 1–21. p.
- Douglas, D.: *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge, 2000, Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K.: *Functional Grammar*. London, 1994, Edward Arnold.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Budapest, 2002, Pedagógus-továbbképzési és Információs Központ Kht.
- Martin, J. R. (1985). Process and Text: Two Aspects of Human Semiosis. In Benson, J.D. – Greaves, W.S. (Eds): *Systemic Perspectives on Discourse*. Vol 1.
- A PROFEX Szaknyelvi Vizsgarendszer leírása (kéziratban). Pécs, 2000, PTE ÁOK, Nyelvi Intézet.
- Swales, J.: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. 1990, Cambridge University Press.

Szóka Bernadett
Pécsi Tudományegyetem

FONTOS-E NEKÜNK AZ OLASZ SZAKNYELV?

A hivatalos tartózkodási engedéllyel jelenleg hazánkban élő kb. 2000 fő olasz állampolgár a gazdaság különböző szektoraiban van jelen: az élelmiszeriparban, a gépiparban, a műanyagipari termékek előállításában, az optikai, orvosi műszerek gyártásában, a cementgyártásban, a textiliparban stb. A Baranya Megyei Kereskedelmi és Iparkamarában 72 bejegyzett olasz érdekeltséget regisztrálnak a vendéglátás, kereskedelem, gyártó- és szolgáltatóegységekben.

A Gazdasági és Közlekedési Minisztérium kimutatása szerint a külkereskedelmi termékforgalomban Olaszország a harmadik legnagyobb partnerünk Németország és Ausztria után.

A rendszerváltást követően megjelentek a hazai piacon olyan olasz vállalatok mint az Italgas, a Parmalat. Az eddigi legnagyobb olasz beruházást a Comit-Holding hajtotta végre, amely közel 400 millió dollárért megvásárolta a CIB részvényeinek 95%-át.

Az olasz képviselőket tekintve Budapesten működik a Magyarországi Olasz Kereskedelmi Kamara, az Olasz Külkereskedelmi Intézet, az Olasz Konzulátus. A kultúra és oktatás tekintetében említésre méltó az Olasz Kulturális Intézet, a Studio Italia, a budapesti és pécsi olasz kéttannyelvű gimnázium.

Az Európai Unió, valamint a globalizálódás tekintetében nyilvánvaló a szabad munkaerő, az áru és a tőke szabad áramlása, amely maga után vonja a multinacionális vállalatok elterjedését, ezzel egyidejűleg a „vegyes kultúra” jelenlétét. Ehhez meg kell tanulni alkalmazkodni, melynek eszköze nemcsak a nyelv, hanem az ahhoz tartozó kultúra, mentalitás megismerése is.

Az EU tagállamainak hivatalos nyelveinek egyike az olasz nyelv. Ugyan munkanyelvként az angol, a francia és a német a meghatározó, ez nem jelenti a kisebb nyelvek elszigeteltségét, hiszen az integrációnak ugyanolyan fontos és meghatározó jegyét képviselik.

A német, de főként az angol túlsúlyát mutatja az a felmérésem is, melyet a HVG januári számai alapján végeztem. A gazdasági hetilap január folyamán 304 álláshirdetést adott közre. Néhány kivétellel követelmény az idegennyelv-tudás. Csupán nyolc hirdetésben nem volt alapfeltétel az angol vagy német nyelv ismerete. Ebből négyben „legalább egy idegen nyelv tárgyalóképes ismeretét” kérték, egy angol-német vagy angol-olasz, másik angol-olasz ismeretét követelt, kettőben pedig európai nyelv ismeretét kérték az angol mellé. Ez az arány ugyan ellentmond az olasz szükségességének, de a már említett gazdasági adatok mutatják, hogy az olasz részvétel elég jelentős hazánkban, s a velük való együttműködéshez szükség van a nyelvi ismeretekkel rendelkező munkatársra is.

A nyelvi ismereten értem a célnyelv – jelen esetben az olasz – kultúrájának, a célnyelvet beszélő emberek mentalitásának ismeretét is, hiszen a nemzetközi kommunikációs kapcsolatokban az interkulturalitás elkerülhetetlen elem.

Az olasz nyelvszakon végzetek nagy része a gazdaság valamely területén próbál elhelyezkedni tolmácsként, fordítóként. A Bölcsészkaron végzetek azonban nem rendelkeznek szakmai szókinccsel, így ők üzleti tárgyalások közben jegyzetelve, valamint a rendelkezésre álló kétnyelvű gazdasági szótárak segítségével sajátítják el a kellő ismereteket. Nem felmérés, mint inkább érdeklődés jelleggel kérdeztem meg olyan embereket, akik különböző olasz cégeknél vállalnak munkát. Általános vélemény, hogy az olaszok minimális szinten tanulnak meg magyarul, s kevés olyan olaszul beszélő magyar ember van, aki ismeri az adott szaknyelvet. Az olaszok régebben az olcsó munkaerő miatt választották hazánkat, ma sokkal inkább azzal a céllal, hogy innen terjeszkedjenek Kelet-Európa felé. Az üzleti életben az olaszok merészebbek és optimistábbak a magyar partnereknél, ám anyagi téren bizalmatlanok. Mivel a két országban mások a jogszabályok és munkatörvények, fontos, hogy az olasz fél tájékozódni tudjon hazánkban, tehát szükség van a nyelvet megfelelő szinten beszélő munkatársakra.

Egy nyelv ismerete nem egyenlő a szakszókincs ismeretével. Azonban ez utóbbin belül is elkülönítendő az üzleti, pénzügyi, orvosi, idegenforgalmi stb. szaknyelv. Az egyetemek, főiskolák szakirányuk szerint egyre nagyobb számban adnak lehetőséget a hallgatóknak, hogy a célnyelv speciálisabb területét is megismerjék. Az Erasmus programmal a tanév egy részét külföldi egyetemen tölthetik.

A szaknyelvi vizsgák tekintetében is egyre tágabb lehetőségek nyílnak, s ebben nyújtanak segítséget a megfelelő szaktanárok.

Az olasz szaknyelvet nézve fontos feladat hárul a tanárra, miként győzze meg a hallgatót, egy főnyelv ismerete mellé praktikus választani egy kevésbé elterjedt nyelvet, hiszen ezzel képviselhetik azon kis réteget, akik nem a tömegnyelvnek számító angol és német réteget tudják csupán képviselni.

A PTE Közgazdaságtudományi Karán két éve oktatok üzleti olasz nyelvet. Míg tavaly 12 hallgató járt a kurzusra, idén ez a szám 21 főre növekedett. A pécsi két tanítási nyelvű gimnáziumból érkezett diákokon túl a gimnáziumban alapóraszámú tanult hallgatókon át olyanok is vannak, akik két éve kezdték el tanulni a nyelvet. A kisebb nyelveknél éppen azt látom problémának, hogy túl heterogén csoporttal próbálunk dolgozni, hiszen nem „válogathat” a diákok között oly mértékben, mint a német esetében.

Az általános nyelvi ismeret alapfeltétel kell, hogy legyen bizonyos szinten, hiszen nem szaknyelvi órán kell megtanulni a kommunikációhoz szükséges alapismereteket, illetőleg a nyelvtani elemeket is már szaknyelvi környezetbe ágyazva kell gyakoroltatni. Az EU-ban általános a több nyelv mindennapi használata, így szükséges a képességek fejlesztésén túl az interkulturális ismeretek átadása is. Meghatározó a tanulásban/tanításban, milyen céllal tanulja a diák a szaknyelvet.

Általában szaknyelvvizsga a cél, tehát a gazdasági területen való jártasságon túl a véleményalkotási képességet is fejleszteni kell.

Ablonczyné Mihályka Livia kiemeli, hogy a szaknyelv a szakmai kommunikáció megvalósításának egyik eszköze. A kommunikáció sikeressége pedig függ a szituációtól, témától, szándéktól, kommunikációs partnertől. A szaknyelv ismerete nem egyenlő a kellő számú szakszó ismeretével. Minthogy a szakmai kommunikációban is megkülönböztetjük az adót, a vevőt, az üzenetet, így ebben a folyamatban a vevő, azaz a gazdasági élet támasztotta igényeket kell alapul venni az oktatásban. Ehhez viszont a tanárnak ismerni kell az aktuális helyzetet, mindig frissíteni ismereteit.

A szakmai nyelvórák a száraz alapismereteken (definíciók) túl törekedjenek az aktualitásra. Pontosabban egy aktuális problémából/helyzetből kiindulva szélesítsük az adott terület szakszókincsét, ismeretét, s próbáljuk meg érdekes információkkal színesíteni azt. A munkaerőpiac, bank, vállalati formák, szállítmányozás fontos elemei a gazdaságnak, ám még aktuálisabb témák az Európai Unió, a Magyarországon jelenlévő cégek, a minket körülvevő termékek (Parmalat tej, Barilla tészta, Benetton pulóver stb.). Ezekből kiindulva jobban motiválhatjuk a hallgatókat. A Benetton márka a korosztály számára jól ismert. A közösen összegyűjtött ismeretekre alapozva – melyhez segítséget nyújtanak olyan szakszavak mint *filiale*, *stabilimento* – szövegfeldolgozás jelleggel megismerkedünk az alapítóval, a cég működésével (Macedonia 2001, 133–137), s ezáltal a diák tájékozottságán túl növeli szókincsét olyan kifejezésekkel mint például *comparti produttivi*, *fatturato totale*, *collezioni casual*, *utile netto*. A megtanult elemeket pedig később más szöveggörnyezetben is alkalmazhatja. Ez már csak azért is könnyű, mert a köznyelvi szituációkban is előfordulhatnak.

Hogy adott szöveget milyen szempontok alapján dolgozunk fel, függ az óra céljától: információgyűjtés, állandó szókapcsolatok előfordulása, tipikus nyelvtani elemek stb. Tehát nekünk kell átgondolni, hogy egy szaknyelvi szöveget érdemes-e feldolgozni mind szakmai mind nyelvi szempontból.

Lexikát tanítani nem csupán írott szöveg alapján érdemes, hanem magnóhallgatás útján is. Minthogy a hétköznapi életben úgyszólván főként a hallás utáni megértés az elsődleges, valamint a közép- és felsőfokú szakmai nyelvvizsga része a beszédértés, hangsúlyt kell fektetnünk a hallásértés-feladatokra, mely élethelyzeteket tükröznek: boldog karácsonyt kívánni egy cég főnökének, álláshirdetésre jelentkezni egy vállalatnál, találkozó megbeszélése, útbaigazítás, tájékoztatás stb. Ebben kiváló segítséget nyújthat az *Italia in affari* című könyv hanganyaga. Mindenestre mindegy, milyen élethelyzetet veszünk alapul, el kell sajátítani azt a képességet, hogy az információátadás megfeleljen a gazdasági szaknyelvi ismérveknek, azaz legyen rövid, tömör, egyértelmű, érdelemmentes, személytelen, szemléletes, tartós, szakmailag is megfelelő.

A nyelvi környezetbe helyezett feladatok amúgy is segítséget adnak a nyelvtanulásban, de a szaknyelvoktatásban azért látom ennek még nagyobb jelentőségét, mert az idegen nyelven való szakmai tájékoztatásba sok variációt belevinni nem lehet (pl. magyar és olasz bankrendszer összehasonlítása), ám az ehhez elsajátított szókincset variálhatjuk dialógusba ágyazva, gyakorolhatjuk formanyomtatványok kitöltésével, stb. Friss információ hozzáadásával növelhetjük a tájékozottságot, melynek jó eszköze az Internet – pl. www.bancaditalia.it –, s ez a diákok kreativitását is növeli.

A szaknyelv tanításánál a tárgyi tévedést korrigálni kell. Szakirányú iskolákban a magyar nyelven szerzett ismeret megkönnyíti az idegen nyelven tanultak befogadását. Könnyebb megtalálni a magyar terminust, hiszen az adott témáról tárgyi ismeretekkel rendelkeznek a diákok. Ilyen szempontból „könnyű” ötödik éven olasz szaknyelvet tanítani a közgazdász hallgatóknak.

A szakszövegek részei sok esetben a grafikonok, ábrák, táblázatok. A már említett Benetton cikkhez kapcsolódik a *Grafico entrate/uscite 2000*, mely a cég 2000. évi kimutatását ábrázolja lírában. E grafikon leolvasása kommunikatív képességet igényel, a grafikonhoz kapcsolódó konkrét kérdések pedig segítik megtanulni értelmezni a látottakat – *il bilancio di questa azienda si è chiuso con un utile o con una perdita?*

A szöveg nehézségi fokától függően a szaknyelvi szöveg meg nem értése alapulhat mind szaktárgyi mind pedig nyelvi hiányosságon. Ezért fontos, hogy a lexikai anyagon túl időt szenteljünk az ilyen szövegtípusokra jellemző nyelvtani elemekre úgy mint szenvedő szerkezet, elöljárószók használata, igeidő-egyeztetés stb. Gyakoroltatva a nyelvtant szaknyelvi környezetbe ágyazva, jól hozzászoktatható a diák a szakszöveg stílusához is.

Milyen a szakszöveg stílusa? A hétköznapi nyelvezethez képest összetettebb, jobban szereti a mondatrövidítő formákat, stílusából adódóan száraz, tényekre alapuló. Ehhez egyrészt szükség van szaklapok olvasására, másrészt – az írásbeli közlés gyakorlása érdekében – a hivatalos levélforma megismerésére, mely az elektronikus hírközlés esetében is érvényes. Ez utóbbinál a címzésen túl az udvariassági formulák, levélben használt szófordulatok gyakorlása elengedhetetlen.

A szaklapok olvasása idegen nyelven még nem igazán „népszerű” dolog, hiszen nehéz olvasni. Első lépésként a kétnyelvű *Fiorino* című gazdasági lappal (Magyarországi Olasz Kereskedelmi Kamara kiadványa) ismerkedtünk a hallgatókkal, mely a két ország között zajló tevékenységekről ad hírt, s az olaszul meg nem értett szövegrészeknek rögtön utánanézhettünk a párhuzamosan futó magyar nyelvű cikkben. A kétnyelvű olvasással „beolvasztjuk”, hozzászoktatjuk magunkat az írott stílushoz. Ezután következhetnek az olasz napi- és hetilapok, mint az *Il Sole 24 ore*, a *Panorama*, a *L'espresso*. Lehet célunk a cikk összefoglalása idegen nyelven, magyar nyelven, cikk kommentálása általunk olvasottakkal egybevetve stb. Előnyük, hogy friss adatokat, eseményeket közölnek, interneten hozzáférhetők, ezáltal

tal egyénileg is felhasználhatók: www.ilsole24ore.com, www.espressonline.it. E lapokat olvasva aztán rádöbbenhetünk, milyen sok angol kifejezés használatos az olasz üzleti nyelvben: *mercato business-to-business*, *il concetto di interaction approach*, *prima rate(tasso primario)*, *price/earning ratio (rapporto prezzo/utile)* stb.

A szaknyelvi órákat éppúgy, mint az általános nyelvi órákat érdekessé lehet és kell tenni. A kisebb nyelvek (olasz, francia, spanyol) esetében még több „befektetésre” van szükség, hogy motiválttá tegyük a tanulókat, s a nyelvvel közvetítünk egy olyan miliőt, mely arra a nyelvre nézve egyedi és ezáltal egy másik nyelv által nem pótolható. Így talán elérhető, hogy többen válasszák ha nem is az angol vagy német helyett, de e nyelvek egyike mellé valamely, nem tömegnyelvnek számító nyelvet. Az olasz divatos nyelv, melyet nemcsak Velence, hanem a nagynevű divatcégek, az olasz fagyi, a FIAT, s a Lavazza kávé tesz azzá. Ezt ki kell használnunk, s minden érdeklődőt tovább kell motiválnunk.

Irodalom

- Ablonczyné Mihályka, Livia: A gazdasági szaknyelv sajátosságai. In Földes Csaba (szerk.): *MMI. Annuum tempus linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis*. Veszprém, 2002, MTA-VEAB, 3–11. p.
- Ablonczyné Mihályka, Livia: A szaknyelvi kommunikációs kultúra. In *Nyelvelsajátítás, kommunikáció és tartalom a felsőoktatásban*. Dunaújváros, 2003, 163–166. p.
- Beretta, Nicoletta – Gatti, Fabia: *Italia in affari*. SEI – Torino, 1997, 247. p.
- Dall’assemblea degli azionisti Benetton. In Manuela Macedonia: *Made in Italy*. 2001, Oldenbourg, Wissenschaftsverlag GmbH, München. S. 133–137. p.
- Európai Unió hivatalos és munkanyelvei. In file://A:\Európai Unió hivatalos és munkanyelvei.htm
- Il Fiorino. Rivista trimestrale della Camera di Commercio Italiana per l’Ungheria. Mobil Kiadó Kft.
- Il gruppo Benetton. In Manuela Macedonia: *Made in Italy*. 2001, Oldenbourg, Wissenschaftsverlag GmbH, München. S. 133–137. p.
- Külkereskedelmi termékforgalom országokként*.
In www.gkm.hu/site/fomenu/statistikak/030307/eur/table6.htm.
[www.ingatlanbefektetes.hu/szam10/c07.html](http://wwwingatlanbefektetes.hu/szam10/c07.html): Dobogós tradíciók

Zöldi Kovács Katalin
SE Egészségügyi Főiskolai Kar
MIÉRT KELL EGY DIPLOMÁS
ÁPOLÓNAK ANGOLUL TANULNI?
(Egy motivációs felmérés eredményei)

Bevezetés

A nyelvelsajátítás számos tényezővel hozható összefüggésbe. Gardner és MacIntyre (1992) osztályozása szerint ezek három csoportba oszthatók: *a)* kognitív változók (intelligencia, nyelvtanulási stratégiák, előző tapasztalatok stb.), *b)* érzelmi változók (attitűd és motiváció, magabiztosság, személyi tulajdonságok stb.) és *c)* egy vegyes kategória (pl. életkor, szociokulturális tapasztalatok), amelynek lehet kognitív vagy érzelmi implikációja. A motiváció kulcsszerepet játszik az emberi tevékenységekben, a tanulásban, s természetesen ezen belül a nyelvtanulásban is. A motiváció kutatása azt vizsgálja, miért választunk egy bizonyos cselekvést, mennyire vagyunk kitartóak, és mennyi energiát fektetünk a választott tevékenységbe. A diákok motivációjában az idő-faktor is lényeges szerepet játszik. A motiváció nem állandó, hanem dinamikusan változó mentális folyamat, amelyet a külső és belső hatások állandó (újra)értékelése és egyensúlyozása jellemez (Dörnyei & Skehan, in press). Gyakori tapasztalat, hogy a kezdeti lelkesedés később alábbhagy és ez megmutatkozik a tanulás eredményességében is. De a motiváció állandó változását figyelhetjük meg egy kurzuson belül, vagy akár egy órán belül is. Ezért lényeges, hogy a nyelvtanulót minél több ösztönző hatás érje a nyelvelsajátítás fáradtságos, lassan megtérülő erőbefektetést igénylő folyamata alatt is.

A felmérés

Ebben a dolgozatban a Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karának I. éves hallgatóival készített felmérés eredményeit szeretném ismertetni. Hallgatóinknak a főiskolán négy élő nyelvet oktatunk: angolt, németet, orosz és franciát. A hallgatók döntő többsége (kb. 90%) az angolt vagy a németet választja, ezen belül is kétszer annyi hallgató tanul angolul, mint németül. A nyelvoktatás heti négy órában történik három éven keresztül, s a hallgatók a második félévtől az egészségügyi szaknyelvi alapokkal is ismerkednek. A hatodik félévben csak egészségügyi szaknyelvet oktatunk. A diploma feltétele az államilag elismert alapfokú nyelvvizsga.

Résztvevők

A felmérés az első félév végén, decemberben készült. Résztvevője 45 elsőéves, a főiskolán angolul tanuló hallgató, ebből 41 nő és 4 férfi. Ez az arány nagyjából tükrözi a főiskolán tanulók arányát. 15 fő az első modulban tanul (ők a kezdők), 16 fő a harmadik modulban és 14 fő az ötödik modulban. A nyelvvizsgát a hatodik modul végén célszerű letenni. Szakok szerinti megoszlás: 5 fő dietetikus, 10 fő közegészségi és járványügyi ellenőr, 7 fő védőnő, 12 fő gyógytornász és 8 fő diplomás ápoló hallgató.

A kérdőív

A kérdőív 20 kérdést tartalmaz, a következő változókkal:

1. Személyes változók: a résztvevő neme, szakja, idegen nyelvi háttere
2. Orientáció: miért választotta az angol nyelvet
3. Mennyire tartja fontosnak az angol nyelvet
4. Szociokulturális háttér: a családi háttér hatása
5. Az angol nyelvű kultúrához való viszony: brit és amerikai kultúra és emberek
6. A motiváció intenzitása: mennyi energiát fektet a nyelvtanulásba
7. A főiskolai angol órához való viszony: mit szeret, és mit nem szeret az angol órán
8. Az angol nyelvvel való tanórán kívüli kapcsolat

Eredmények

A 45 főből 28-an (62%) azért választották az angol nyelvet, mert már előzőleg tanulták. Érdekes módon a kezdő csoport 40%-a is ezt az indokot adta meg első sorban. Azok, akik már tanulták a nyelvet vagy azért választják a kezdő csoportot, mert meglehetősen hiányos a tudásuk, vagy pedig azért, mert így kisebb energiával jobb jegyet szerezhetnek. Ez utóbbi csoport motiváció híján nem igazán fejlődik. 5 főnek tetszik a nyelv vagy szereti a nyelvet, vagy mindkettő. Tízén az angol nyelv ismeretének hasznosságával indokolták választásukat.

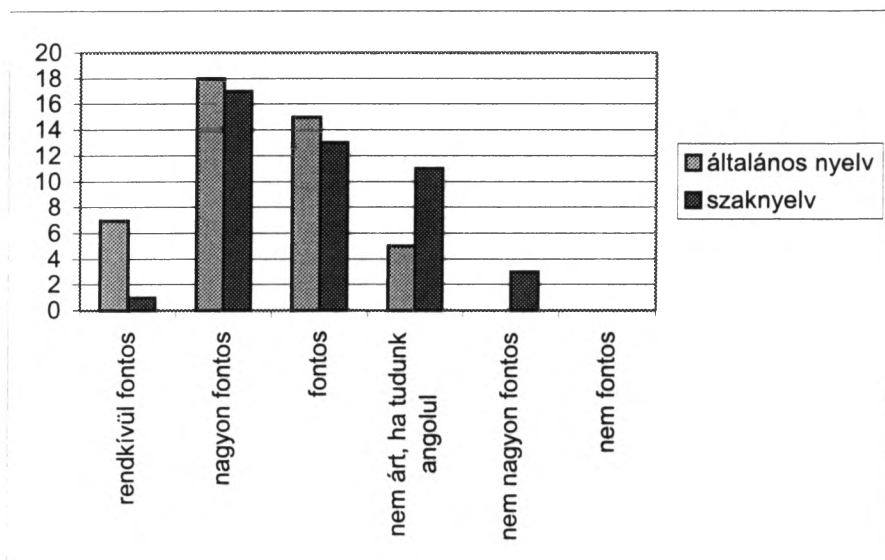
A 45 főből 44 jó döntésnek tartja, hogy az angol nyelvet választotta, 1 fő nem válaszolt a kérdésre.

10 fő kivételével mindenki tanult angolul a középiskolában, s általában még egy idegen nyelvet is tanultak, ami többnyire a német volt. Egy fő állította azt, hogy nem tanult idegen nyelvet a középiskolában.

40 fő (89%) akkor is tanulna idegen nyelvet, ha nem lenne kötelező a nyelvvizsga, hárman (7%) nemmel válaszoltak a kérdésre, két fő pedig egyáltalán nem válaszolt.

A 7. és a 8. kérdés arra irányul, hogy a hallgatók mennyire tartják fontosnak az angol nyelv ismeretét általában és szakmájuk szempontjából. Az általános nyelvet 7 ember (16%) tartja rendkívül fontosnak, 18 (40%) nagyon fontosnak,

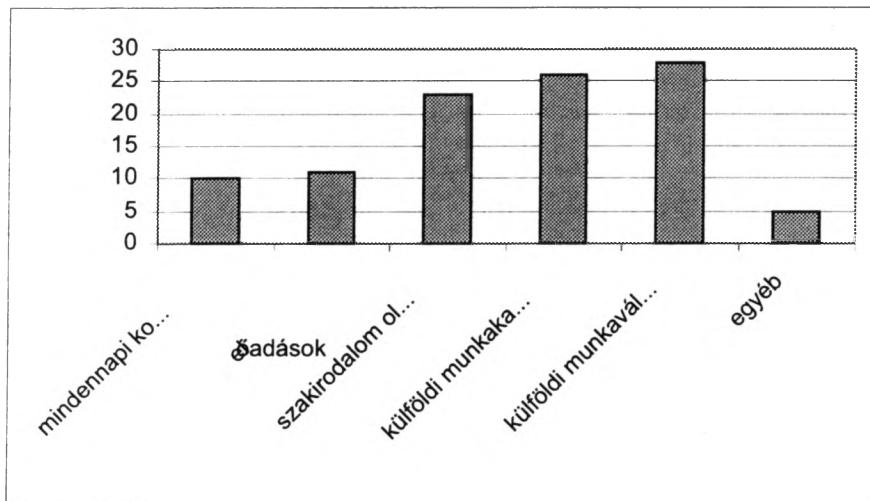
15 (33%) fontosnak. Öten (11%) vélik úgy, hogy nem árt, ha tudunk angolul és egyetlen diák sem jelölte be a „nem nagyon fontos” vagy „nem fontos” kategóriákat. Leendő szakmája szempontjából egy ember (2%) tartja rendkívül fontosnak az angol nyelv ismeretét, 17 (38%) nagyon fontosnak, 13 (29%) pedig fontosnak. 11-en (24%) vélik úgy, hogy nem árt, ha tudunk angolul, hárman (7%) pedig úgy gondolják, hogy nem nagyon fontos. A „nem fontos” kategóriát egyetlen diák sem jelölte meg. A válaszok megoszlását az első ábra mutatja.



1. ábra. Mennyire tartja fontosnak az angol nyelv ismeretét?

Bár a hallgatók fontosnak tartják az angol nyelv ismeretét Magyarországon általában és a szakmájukban is, a nyelvtudás szakmai hasznosságát alacsonyabbra értékelik, mint az általános hasznosságot. Ez részben megmagyarázza a címben feltett és természetesen nemcsak a diplomás ápolók részéről elhangzó kérdést. Hallgatóink általában nem érzik annyira fontosnak szakmájukkal összefüggésben az angol nyelvismeretét, mint amilyen mértékben az szerintük a lakosság mindennapi kommunikációjában szükséges. A modulonkénti vizsgálat alapján a harmadik modul mutatja a legkedvezőbb képet. Itt tartják leginkább fontosnak mind az általános, mind a szaknyelv ismeretét, bár ők is előnyben részesítik az általános nyelvet.

Legtöbben úgy látják, hogy leendő szakmájuk szempontjából az angol nyelv leginkább külföldi munkavállalásnál játszik szerepet, ezt követi a külföldi munkakapcsolatok fenntartása, majd a szakirodalom olvasása. Ennél a kérdésnél a résztvevők több alternatívát is megjelölhettek. A válaszok megoszlását a második ábra mutatja.

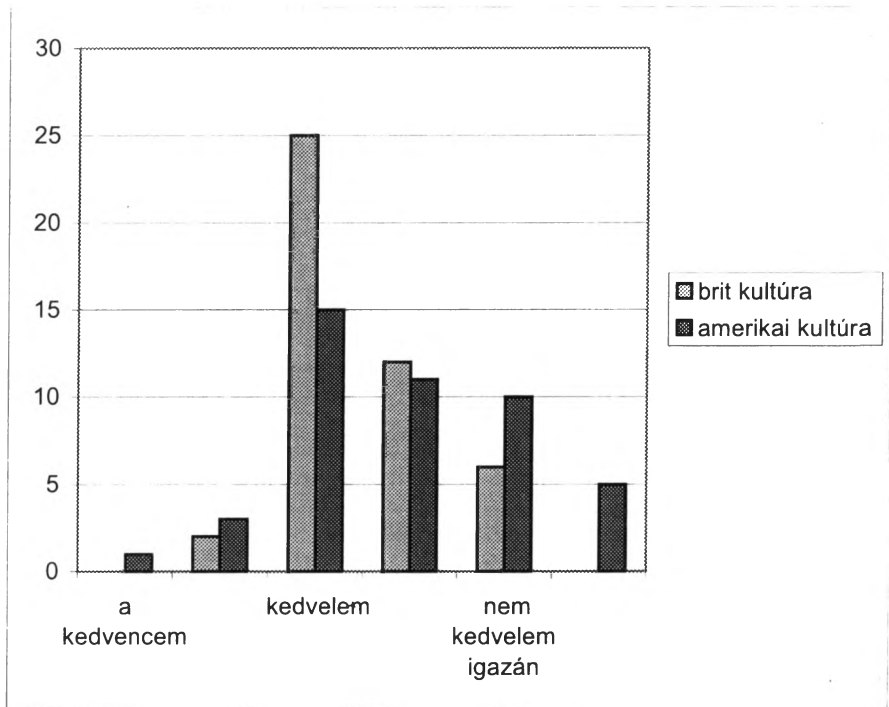


2. ábra. Hol tudja majd hasznosítani nyelvtudását leendő szakmájában?

Az első modul eredményei ettől kissé eltérnek. Náluk a választás nagyjából egyenletesen oszlik meg. Úgy tűnik, a kezdő csoportban még nem alakult ki rangsorolás a nyelv felhasználhatóságát illetően.

A résztvevők 13,6%-ának családjában egyáltalán nem beszélnek idegen nyelvet, míg 11,4%-nál csak egy családtag beszél valamilyen nyelvet. A megkérdezettek 70%-ánál beszél valaki angolul, míg a német esetében ez az arány 36%. Ez az arány tükröződik hallgatóink idegen nyelv választásában is. Természetesen más nyelvek is jelen vannak a családokban, de arányaikat tekintve elenyészőek.

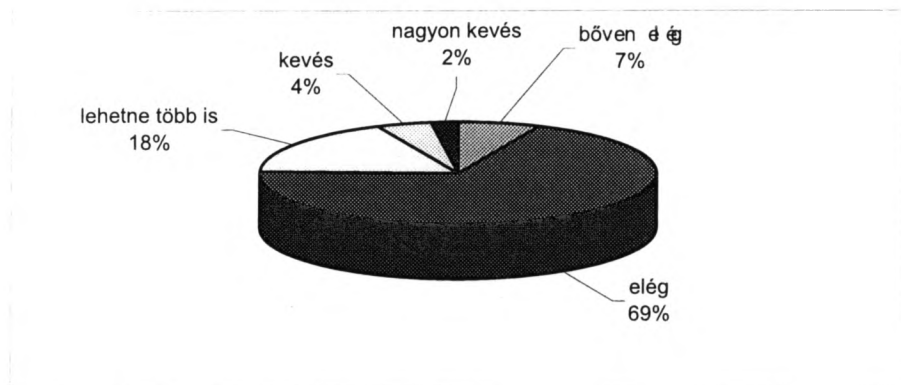
A 11. és 12. kérdés a brit illetve amerikai kultúrához való hozzáállásra irányul. Az amerikai kultúrára vonatkozó válaszok sokkal jobban megoszlának, mint a brit kultúrával kapcsolatosak. Van, akinek kedvence az amerikai kultúra, de van, aki egyáltalán nem szereti. A brit kultúrához való hozzáállást firtató kérdésre adott válaszok a skála „nagyon szeretem” és a „nem kedvelem igazán” közötti részen helyezkednek el. Összességében azonban jobban kedvelik a brit kultúrát. A brit, illetve amerikai kultúrához való hozzáállást a harmadik ábra szemlélteti.



3. ábra. Mennyire kedveli a brit illetve az amerikai kultúrát?

A 13. és 14. kérdés a brit, illetve az amerikai ember vélt tulajdonságaira kérdez rá. Az amerikaiakat önteltebbnek vélik, mint a briteket, de a britek is inkább önteltnek tűnnek, mint szerénynek. A britek inkább barátságtalanok, míg az amerikaiak inkább barátságosak. Se a britek, se az amerikaiak nem tűnnek nagyon őszintének, de az amerikaiak felszínesebbek, mint az angolok a hallgatók megítélése szerint. A briteket inkább műveltnek, míg az amerikaiakat inkább műveletlennek látják. Se a brit, se az amerikai ember nem tűnik különösebben érdeklődőnek. A briteket inkább udvariasnak vélik, míg az amerikaiakat inkább udvariatlannak. A britek inkább kirekesztőek, míg az amerikaiak inkább befogadóak. A briteket inkább távolságtartónak vélik, míg az amerikaiakat inkább közvetlennek. A britek inkább pesszimisták, az amerikaiak viszont kifejezetten optimista benyomást keltenek. A hallgatók tehát a megnevezett tulajdonságok többségében a briteket látták pozitívabban, kivéve a barátságos-barátságtalan, befogadó-kirekesztő, közvetlen-távolságtartó és optimista-pesszimista melléknévpárokat, ahol az amerikai ember megítélése volt pozitívabb. Az eredmények döntő többsége a középmezőnyben helyezkedik el.

A heti óraszámmal a többség (69%) elégedett, kevesen szeretnének több órát, s összesen hárman (7%) érzik úgy, hogy bőven elég a heti 4 óra. Egy fő (2%) gondolja úgy, hogy az óraszám nagyon kevés. A válaszok megoszlását a negyedik ábra mutatja.



4. ábra. Elegendőnek tartja-e a heti óraszámot?

A modulonkénti vizsgálatból kiderül, hogy az óraszámmal leginkább a harmadik modul hallgatói elégedettek.

A megkérdezett diákok általában 1-2 órát készülnek a heti 4 órára, ami meglehetősen kevésnek tűnik. Az ötödik modulban pedig még ennél is kevesebb időt szánnak a nyelvtanulásra. Várható, hogy még ez a mennyiség is csökkenni fog, amint a nehezebb szaktárgyi vizsgákkal találják szemben magukat.

A nyelvórán végzett tevékenységek közül a többség a beszélgetést tartja leghasznosabbnak, ezt követik a nyelvtani gyakorlatok, majd az olvasás-fordítás. Ettől a sorrendtől eltér az első modul, ahol a nyelvtani gyakorlatok állnak az első helyen, ezután következik a beszélgetés és a szituációs párbeszéd, valamint az ötödik modul, ahol az olvasás-fordítás áll első helyen, ezt követi a beszélgetés, majd a nyelvtani gyakorlatok. A legkevésbé hasznos tevékenységnek a képleírás tűnik hallgatóink számára. Nyilvánvalóan ezt érzik a legkevésbé „természetes” tevékenységnek. A 2003/2004-es tanévtől a képleírást kiegészíti, illetve felváltja a grafikonok, hisztogramok, diagramok értelmezése. Remélhetőleg ezt hasznosabbnak találják majd, mivel ez jobban illeszkedik az egészségügyi szakmai munka profiljába.

A 45 főből 26 (58%) elégedett első félévi teljesítményével, 15 (33%) nem, négyen pedig nem adtak választ erre a kérdésre. A kérdés kifejezetten a hallgató önértékelésére irányul, mivel a kérdőívet még a gyakorlati jegy megszerzése előtt töltötték ki a diákok, így a tanár értékelése nem befolyásolta őket.

A megkérdezettek közül legtöbben elsősorban angol nyelvű mozifilmek révén kerülnek kapcsolatba az angol nyelvvel a nyelvórán kívül. Ezt követi a Magyarországon tartózkodó külföldi turistákkal való találkozás, majd az angol nyelvű tévéműsorok. A harmadik modulnál az utazás áll első helyen, az ötödik modulnál pedig az angol nyelvű könyvek és a külföldi turistákkal való kapcsolat. Legkevesebben a levelezést jelölték meg.

Konklúzió

A felmérés alapján kiderül, hogy a hallgatók nem tulajdonítanak akkora jelentőséget a szaknyelvtanulásnak, mint az általános nyelv tanulásának. Ez igen lényeges abból a szempontból, hogy a tananyag egyre nagyobb részét teszi ki a szaknyelv, s az utolsó félévben már csak szaknyelvet tanítunk. S ha figyelembe vesszük a 2003/2004-es tanévben bevezetésre kerülő számítógépes tananyagra fordítandó időt, akkor már az első modulban is több időt fognak tölteni a hallgatók a szakmai nyelvvel (az elején természetesen főleg szókincsgyarázatról lesz szó). Leendő szakmájukban is elsősorban a külföldi munkavállalással kötik össze az angoltudást, a mindennapi kommunikáció pedig csak kis mértékben van jelen. Ez azért figyelemre méltó, mert a jelenlegi hallgatók közül feltehetőleg többen fognak Magyarországon találkozni külföldi beteggel, mint külföldön munkát vállalni. Talán érdemes lenne tudatosítani a hallgatókban, hogy milyen lehetőségeik lesznek szakmájukban az idegen nyelv használatára. Ez elősegítené a szaknyelv jelentőségének felismerését. Ez azért is fontos, mert a brit és az amerikai kultúra iránti érdeklődés, valamint a brit és amerikai emberekkel kapcsolatos sztereotípiák nem tűnnek eléggé erős általános motiváló tényezőnek.

A hallgatók a heti 4 órát elegendőnek tartják, de a jelenleginél több időt kellene fordítaniuk a felkészülésre. Ami a nyelvórán végzett tevékenységeket illeti, túlságosan fontosnak tartják a nyelvtant és az olvasást-fordítást. Ebből az következik, hogy a jövőben nagyobb hangsúlyt kellene fektetnünk a „hagyományostól” eltérő feladattípusokra, meg kellene próbálnunk egyéb feladattípusok iránt is felkelteni az érdeklődést. Meg kell értetnünk a hallgatókkal, hogy a nyelvtan és az olvasás-fordítás ugyan szükséges lehet az idegen nyelv elsajátításához, de nem elégséges és különösen nem kizárólagos feltétele a kommunikatív nyelvtudásnak.

Jelen felmérés elsősorban a hallgatók idegen nyelv választását vizsgálta, különös tekintettel az általános és a szaknyelv felhasználhatóságára, a brit illetve amerikai kultúrához és emberekhez való hozzáállásra, a nyelvválasztást segítő egyéb tényezőkre, de helyet kap benne a nyelvtanulásba fektetett energia és a nyelvórán végzett tevékenységekhez való általános viszony is. Ez a felmérés csak kiindulópontul szolgál a motiváció átfogóbb vizsgálatához, s leginkább a tevékenységválasztást befolyásoló tényezőkre koncentrálni. A továbbiakban szükséges, hogy a tanulás folyamatát, a tanulási szituációt befolyásoló motivációs tényezőket és ezeknek a nyelvtanulás eredményességére való hatását vizsgáljuk.

Irodalom

- Dörnyei, Z.: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31 (1998) 117–135. p.
- Dörnyei, Z.: *Teaching and researching motivation*. London, 2001, Longman.
- Dörnyei, Z. – Nyilasi, E. – Clément, R.: Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: a comparison of target languages. *NovELTy* 3/3 (1996) 6–16. p.
- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (in press) Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty – M. H. Long (eds) *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Gardner, R. C. – MacIntyre, P. D.: A student's contributions to second language learning. Part 1: cognitive variables. *Language Teaching* 25 (1992) 211–220. p.
- Nikolov, M.: "Why do you learn English?" "Because the teacher is short." A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3/1 (1999) 33–56. p.

VIII. SEKCIÓ

SZÁMÍTÓGÉPES NYELVÉSZET

Fóris Ágota

Kozág Kutató-Fejlesztő Kft.

A SZAKSZÓTÁRÍRÁS JELENE ÉS JÖVŐJE

1. Bevezetés

A magyar szaknyelv kérdése (látszólag) ismét előtérbe került, nyelvészek, nyelv-művelők és szakemberek egyaránt nagy energiát fektetnek a különböző idegen szavak magyar megfelelőinek megtalálásába, a magyar szaknyelv terminológiájának megújításába. A Győrött zajló kongresszuson két szekció is viseli a *szaknyelvi kommunikáció* nevet.

A magyar nyelv fejlődése során a szakszavak (műszavak) problémája gyakran volt vita tárgya, ennek kapcsán pedig mindig felmerült a szakszótárak (műszótárak) készítésének szükségessége. A XVIII. század végén már történtek szakszótár-készítési próbálkozások, és elkezdtek a magyar mesterszók összegyűjtését. Már 1800 előtt létezett magyar nyelvtani, jogi, filozófiai és növénytani műszógyűjtemény. A szakszótár-szerkesztés elveit elsőként Versey Ferenc fogalmazta meg 1790-ben. Versey 12 szakszótár tervét vázolta szótári programjában. Az általa javasolt feldolgozandó anyag elsősorban természettudományos jellegű volt.¹ Mindebből kitűnik, hogy a magyar nyelvújítás kezdetén, már több mint 200 évvel ezelőtt megfogalmazódott a magyar nyelvű szakszótárak hiánya, elkészítésük szükségessége. A Versey tervében szereplő műszótárak többsége azonban a mai napig nem valósult meg!

A XIX. század második és harmadik negyedében a Magyar Tudományos Akadémia kezdeményezte a szakszókincs rendszeres összegyűjtését és műszótárak készítését. Az 1950-es években az iparosítás következményeként újra elkezdődött a szakszótári tervek és a szakszótárak kidolgozása. Ennek ellenére Gáldi László még 1957-ben is azt írta: „a szakszótárakkal sem foglalkozhattunk jelentőségükhöz méltó módon: mivel a szaknyelvi terminológia legtöbb ága egyelőre feldolgozatlan” (Gáldi 1957, XV). Napjainkban újra olyan időszakot élünk, amikor ismét megnőtt a szaknyelv iránti érdeklődés és emelkedett a szakszótárak iránti kereslet. A helyzet azonban Gáldi emlékeztető munkája óta keveset változott, annak ellenére, hogy széles körben folynak szaknyelvi kutatások hazánkban.

2. A szakszótár

Mielőtt megvizsgálánk a szakszótárak mai helyzetét Magyarországon, vizsgáljuk meg, mit is jelent az, hogy *szakszótár*?

A látszattal ellentétben nem is olyan egyszerű ennek meghatározása. A szakszótárakat az általános szótárakkal szokás szembeállítani: vagyis az általános szótár a köznyelvi, „általános nyelvi” szókincset tartalmazza, a szakszótár pedig az

általánostól eltérő, specializált, *szakmai* (szektoriális) nyelvet (vö. Kiss–Szűts 1988, Kiss 1995). Általában szűkebb körű információkat tartalmaz, lehetnek benne kifejezések vagy nevek is címszóként.

Mit értünk azonban az alatt, hogy szakmai? Ma az OKJ (Országos Képzési Jegyzék) több mint 800 szakmát tart nyilván. Ennek a sok száz nyilvántartott szakmának biztosan létezik kisebb vagy nagyobb számú szava, illetve kifejezése, amelyeket vagy csak az adott területen használnak, vagy ott a köznyelvitől eltérő, speciális jelentéssel bírnak. Az OKJ jegyzékben nem kerül felsorolásra a szakmák között például a fizikus, vagy a kémikus, mivel nem szakmának, hanem felsőfokú végzettségnek minősül. Mégis, nem csak a hivatalos jegyzék szerint szakmának minősülő, hanem az egyéb foglalkozási területekhez kapcsolódó szavak, kifejezések is „szakmai”, illetve „szak” lexikának minősíthetők.

Szakszótárnak tehát nem csak az egyes szakmák szókincsét felölelő gyűjteményeket tekintjük, hanem a különböző tudományok, tudományágak, gazdasági ágazatok stb. lexikájának szótárait, szógyűjteményeit is. Szakszótárként lehet készíteni fizika szótárt, de összeállíthatunk kvantummechanika vagy optika szótárt, vagy akár alkalmazott nyelvészeti szakszótárt is. A vonzatszótár, a kereskedelmi szótár, és a bányaműszótár egyaránt szakszótárnak minősül.

A szótárfogalom általános tartalmának meghatározása szerint „a szótár olyan egy- két- vagy többnyelvű strukturált adatbázis, amely – hordozótól függetlenül – szavak, kifejezések, fogalmak jelentését, magyarázatát, eredetét, egyszóval jellemzőit, és ezeknek adott szempont szerint, kulcsszavakkal történő osztályozását tartalmazza, egy meghatározott korpusz vizsgálata alapján”. (Fóris 2002, 12–13)

Próbáljuk meg megragadni ezen a meghatározás alapján a szakszótárnak azt a jellemzőjét, amiben az általános szótáraktól feltétlenül különbözik. A fenti definíció egyaránt vonatkozik az általános és a szakszótárakra. Látjuk, hogy a szakszótár az általános szótárhoz hasonlóan, lehet egy-, két-, vagy többnyelvű, bármilyen hordozón megjelenhet, szavak, kifejezések, fogalmak jelentését, magyarázatát, ritkán eredetét és ezeknek kulcsszavakkal történő osztályozását tartalmazza. *Az általános és a szakszótár között különbséget két dologban találhatunk:*

- a) *a lexika osztályozásának szempontjaiban,*
- b) *a korpusz megválasztásában.*

Vizsgáljuk meg először az a) pontban jelölt különbséget, amely szerint az osztályozás szempontjai határozzák meg, hogy általános vagy szakszótárról beszélhetünk-e. A köznyelvet feldolgozó szótárakat az általános szótárak közé sorolhatjuk akkor, ha a szavak osztályozásának szempontjai olyanok, hogy a köznyelvi beszélők számára általános szempontból használhatóvá válik a szótár. Ha a köznyelvet feldolgozó szótárak anyagát képező szavakat, kifejezéseket speciális szempontok szerint rendezik, például a tergo, gyakorisági, rím, vonzat stb., akkor szakszótárról beszélhetünk, hiszen az ilyen típusú osztályozási elvek szerint ké-

szült szótár szakemberek, elsősorban nyelvészek vagy irodalmárok számára bír jelentőséggel.

A *b)* pontban megjelölt különbség a korpusz megválasztásában mutatkozik meg: a szakszótárak valamilyen speciális nyelvi területen használatos lexikát dolgoznak fel, amelyet szaknyelvi lexikaként szoktunk definiálni. A lexika kiválasztása többféle szempont alapján történhet, lehet akármilyen nyelvi változat, akár területi nyelvváltozat (nyelvjárás), akár társadalmi nyelvváltozat (szaknyelv) (vö. Zgusta 1971; Kiss 1995, Hartmann – James 1998).

A szakszótárak vizsgálata során a szaknyelv olyan aspektusaival, mint a köznyelvtől eltérő mondat szerkezet és szövegfelépítés, csak akkor kellene foglalkoznunk, ha ezek az információk a szótárakban megjelennének.² A szakszótárak azonban ritkán tartalmazzak a szintaxisra vonatkozó információkat.

Az olyan egynyelvű szakszótárak, amelyek struktúrájukban leginkább az általános nyelvi szótárak értelmező szótáraihoz hasonlíthatóak, a magyar terminológiában a *lexikon* nevet viselik (pl. műszaki lexikon stb.). Tartalmukban a nyelvi/nyelvészeti információ rovására az enciklopédikus információk³ kerülnek túlsúlyba. Korpuszuk az adott tudományterület legszükségesebb és leggyakoribb szavait tartalmazza.

A kétnyelvű szakszótárak elsődlegesen a forrásnyelv szavainak, kifejezéseinek jelentésmeghatározásra törekednek a célnyelven. Kisebb szótárak esetében, amelyek szűkebb szakterületet ölelnek fel (lehet egy nagy korpusz kis része, vagy teljes korpusz amelyet alacsony címszószám jellemez), egyértelmű jelentésmegfeleltetéseket találunk. Nagyobb szótárakra azonban jelentősen bokrosított szócikkek jellemzőek, főleg a szaknyelvekben gyakori többszörösen összetett kifejezések jelentés-meghatározása esetében.

A többnyelvű szakszótárak⁴ szerkezetüknél fogva szűk (tudományos, szakmai) ágazatok lexikáját ölelik fel, viszonylag alacsony címszószám jellemzi őket.

Összefoglalva tehát, kétféle értelemben nevezhetünk egy szótárt szakszótárnak: *a)* ha a lexika osztályozásának szempontjai miatt szűk szakmai érdeklődésre tarthat számot, *b)* vagy ha a korpuszként az általánostól eltérő nyelvváltozat került kiválasztásra.

3. Magyarországi helyzetkép

Folytatva a fenti gondolatmenetet, és egyben kiterjesztve azt, vizsgáljuk meg konkrétan a magyarországi szakszótárakat. Hazánkban a lexika osztályozási szempontjai alapján a köznyelvre épülő szakszótárak („*a*” változat) között Papp Ferenc szóvégmutato szótárát találjuk (Papp 1969), továbbá újságnyelvi gyakorisági szótárakat, és kétnyelvű vonzatszótárakat (olasz, német, francia, angol). Viszonylag kevés ilyen típusú szakszótár létezik ma hazánkban.

Szaknyelvi korpuszra épülő szótárakat („*b*” változat) már nagyobb számban találunk, emiatt a továbbiakban az ilyen típusú szótárakkal foglalkozom.

A nyelvművelők különösen a helyesírás kérdéseire és az idegen szavak magyar megfelelőinek használatára fektetnek hangsúlyt a szaknyelvi anyagok esetén. Az MTA Magyar Nyelvi Bizottsága szaknyelvi helyesírási szótárak kiadásában közreműködik: az utóbbi 10 évben hat szótárban, de tőlük függetlenül is jelentek meg különböző szakmák helyesírási szótárai (vö. Zimányi 2003), pl. orvosi helyesírási szótár, közgazdasági helyesírási szótár.

A szaknyelvek nem bővelkednek túlzottan az *egynyelvű szakszótárakban*. Majdnem esetleges, hogy mely szakterületek terminológiájának magyarázatára, használatára születtek szótárak. Ezekre példaként említek néhányat:

- Polinszky Károly (főszerk.): *Műszaki lexikon* vol 4+1. Budapest, 1978, Akadémiai Kiadó, 1005 + 62 p.
- Fehér Irén: *Pedagógia fogalomtár* (írta: Fehér Irén, Lappints Árpád). 3. átdolg. kiadás. Pécs, 2002, Comenius Bt.
- Farkas Ferenc: *Műanyagipari környezetvédelmi lexikon*. Budapest, 200?, G-mentor Kft., 316 p.
- Riskó Péter (szerk.): *Katonai kislexikon* (szerzők: Alabér László et al). 2. bőv. kiad. Budapest, 2001, Honvéd Vezérkar Tudományszervező Osztály.
- Madari Ákos (főszerk., szerző): *E, mint Európa: Az európai uniós szövegek környezetben leggyakrabban előforduló fogalmak értelmezései*. Budapest, 2002, Euro Info Service, 259 p.
- Pusztay János: *Szakszógyűjtemény az uráli nyelvek tanulmányozásához*. Szombathely, 2000, BDF, 230 p.
- Gelencsér Ferenc: *Matematikai értelmező szótár*. Budapest, 2000, Inter M.D., 211 (32) p. (automatika, számítástechnika, kibernetika).
- Láng István (szerk.): *Környezet- és természetvédelmi lexikon* vol I–II. (vezető szerk. Kulcsár Zsuzsa). Budapest, 2002. Akadémiai Kiadó, 664 p.; 588 p.
- Kovács Magda – Bujdosó Iván (szerk.): *Mikroszámítógép – mikroelektronikai értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó: LSI ATSZ 1987 vol. VI. (a 3. kötettől a LSI Oktatóközpont a Mikroelektronika Alkalmazásának Kultúrájáért Alapítvány, Budapest)
- Microsoft Számítógépszótár. *Számítástechnikai fogalmak értelmezése*. 2. bővített kiadás. (CD-ROM változattal) Bicske, 2001, SZAK Kiadó, 655 p.
- Vágó Bálint (szerk.): *Számítástechnikai szótár*. Nyíregyháza, 2002, Black & White Kiadó, 338 p.

A *kétnyelvű szakszótárak* között az angol és német nyelvűek vannak többségben, a legismertebbek ezek közül:

- Nagy Ernő: Német-magyar műszaki szótár. Terra, Bp. 1959. (több kiadás) 1263 p.
- Nagy Ernő – Klár János (szerk.): *Angol-magyar műszaki szótár* (több kiadás). Budapest, 1959, Terra 791 p.
- Nagy Ernő, Klár János és Katona Lóránt vezetésével az Akadémiai Kiadó szótárszerkesztői munkaközössége szerk.: *Magyar-angol műszaki szótár* (több kiadás). Budapest 1957, Terra, 752 p.
- Tarr Bence (szerk.): *Angol-magyar PC & Internet számítástechnikai értelmező szótár* (magyar-angol szószedettel, ford.: Gombás Éva). Budapest, 2000, Panem, 216 p.
- Bárdosi Vilmos: *Magyar-francia, francia-magyar jogi szótár XXX*. Budapest, 2001, KJK-Kerszöv., 373, (8) p.
- Fóris Ágota (szerk.): *Magyar-olasz műszaki-tudományos szótár*. Budapest–Pécs, 2002, Dialóg Campus Kiadó, 459 p.⁵
- Kis Ádám – Kis Balázs (szerk.): *Angol-magyar informatikai fordító szótár*. MoBi-Dic 4.0 elektronikus szótárral. Bicske, 2002, SZAK Kiadó, 211 p.
- *Angol-magyar PC & Internet számítástechnikai értelmező szótár* (magyar-angol szószedettel, szerk.: Tarr Bence, ford.: Gombás Éva). Budapest, 2000, Panem, 216 p.

A *többynyelvű (poliglott) szakszótáraknak* széles skáláját találjuk a piacon.

- Nagy Géza: *Négy nyelvű műszaki szótár gépészmérnökök részére: magyar-angol-német-országi*. Debrecen, 2000.
- *Öt nyelvű menedzserszótár*. Budapest, 1991, Aqua, 490 p.
- *Hat nyelvű szinkronszótár. Magyar, angol, francia, olasz, spanyol, német*. Budapest, 1992, Országos Széchényi Könyvtár, 470 p.
- *Kulcsszavak a nemzetközi kereskedelemről* (angol-magyar-német-francia-spanyol-olasz-országi kiadás). Budapest, 1993, Magyar Gazdasági Kamara, 375 p.
- *Bank-kislexikon: magyar-német-angol-francia-olasz-spanyol*. Budapest, 1994, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 261 p.
- *Öt nyelvű könyv- és papírestaurálási szakszótár*. Budapest, 1997, Országos Széchényi Könyvtár, 375 p.

Nagy számban látnak napvilágot különböző informatikai szótárak. Ez a jelenség az informatika nagymértékben elterjedt alkalmazásának következménye, gondolok például az olyan típusú szakmai alkalmazásra, mint a fotózásban új digitális

fényképezés technikája, amely a teljes eddigi képrögzítési és megjelenítő munkafolyamatot digitális technikával váltotta fel.

4. A szakszótárírás jövője

A kutatók az 1970-es években kultúrnyelvek esetében 200 000 szó körülire becsülték a lexika kiterjedését, a szakszókincssel együtt pedig közel az 500 000 szóra. Ennek az átlagos beszélő mindössze körülbelül 10%-át birtokolja (Massariello Merzagora 1983, 34). Ez becsült adat volt, és azóta már közelítő számadatok állnak a kutatók rendelkezésére az egyes szakmák szakszókincsének meghatározására. A kémia szakszókincsét 4-5 éve még 2 millió szóra becsülték, 2002-ben már 20 millió vegyületet tartottak nyilván, amelyeknek nevet kellett adni. Vagyis azt biztosan állíthatjuk, hogy ma sok millió szóval kell számolnunk akkor, amikor a szakszókincs mennyiségét szeretnénk meghatározni.

Derek de Solla Price „Kis tudomány – nagy tudomány” (Solla Price 1979) című szcientometriai alapművében 1963-ban megállapította, a tudományos ismeretek mennyisége exponenciális mértékben növekszik. Az exponenciális növekedés már két vagy három évszázada tart. A tudomány 80-90%-a viszonylag friss keletű ismeret. Az emberiség történetének igen rövid szakaszára, az utolsó 50-80 évre esik a tudomány fejlődésének 99 százaléka. A különböző tudományos és műszaki területek gyors fejlődése következtében az új terminológiák születése állandó jelenség, és feltételezhetjük, hogy ugyanúgy exponenciális módon növekszik az új szavak száma⁶, mint ahogy a tudományos ismeretek növekedésének üteme változik.

Solla Price könyvéhez írt előszavában Márta Ferenc megállapítja, hogy a tudományos-technikai forradalom korszakának vívmányai szinte kivétel nélkül a kutató laboratóriumokban láttak és látnak napvilágot (Márta 1979). Ennek viszont az a következménye, hogy egyre több új tudományos szó és kifejezés jön létre, melyeknek megalkotói többségükben fiatal kutatók.

A gyors változás eredményeként az üzleti katalógusokban is találkozunk kisebb szómagyarázó jegyzékekkel. Erre példaként a német Edmund INDUSTRIE OPTIK GmbH 2003-as katalógusából mutatok be egy oldalt, amelyben a szilikondetektorokról adnak pontos definíciókat. A forgalmazóknak érdekük, hogy a potenciális vevők (a területen jártas szakemberek) számára minden részletében pontos információkkal szolgáljanak (lásd 1. és 2. ábra).

Hasznos kezdeményezéseket találunk hazánkban a különböző szakmák nyelvének megújítására. Grétsy László (Grétsy 2002) számol be arról, hogy 2001-ben Nagyváradon megalakult a Magyar Szakírók Szövetsége, 2001-ben elindították a Szakmai Anyanyelvi Tanácskozás című konferenciasorozatot. Ezekre a szaknyelvi csoportosulásokra leginkább a szaknyelvek preskriptív megközelítése jellemző.

Fontos alappillérek lehetnek a szaknyelvi lexika megismerésére azok a deskriptív alkalmazott nyelvészeti (lexikológiai, fordítástudományi) kutatások, mint

amilyen pl. Dróth Júlia vizsgálata, aki a Pannon GSM mobil távközlési vállalat nyelvi-fordítási stratégiáit vizsgálta, vagy Klaudy Kinga tanulmánya⁷, aki az euro-adminisztrációs szövegek magyarra fordítását elemezte (Dróth 1998, Klaudy 2001). Klaudy javasolta a fordítás eredményeképpen keletkezett magyar szövegek korpuszának felépítését.

A jövő szempontjából fontosnak tartom még kiemelni, mekkora szükség volna *terminológiai adatbázisok* kiépítésére hazánkban. Az ilyen típusú adatbázisok elsősorban az Európai Unión belüli nyelvi és szaknyelvi egységesítéssel függenek össze. Azért, hogy egységes szaknyelvi terminológia használatát ösztönözzék az Unió határain belül, és könnyebbé tegyék a különböző nyelveken születő szakszövegek fordítását, és/vagy a párhuzamos szövegek létrejöttét, különböző nyelvi adatbázisokat hoznak létre. Ezek az adatbázisok egyrésztől tartalmazzák az egyes szakterületeken alkalmazott szavakat és kifejezéseket, másrésztől más szakterületeken használatos szinonimájukat, ezen kívül pedig ajánlásokat is megfogalmaznak az egyes terminusok használatára vonatkozóan. Az ISO minőségbiztosítási rendszer is tartalmaz a terminológiára vonatkozó szabványt.⁸ Hasznos volna a hasonló adatbázisoknak nemcsak a kiépítése, de a nyilvánosság számára történő hozzáféréseinek biztosítása is.

A másik jelentős terület lehet a *konceptuális szótárak* modellje. Rendszerük miatt kizárólag számítógépes alkalmazásban terjedtek el. A szavak jelentésen alapuló hierarchikus rendszerét kihasználva, egymás közti kapcsolatukat definiálják matematikai módszerekkel. (vö. Károly 1980). Hasonló, természetesen bonyolultabb rendszereket készítenek 3000–7000 szavas átlagterjedelemben, és hasonló módon kódolják a szavak egymás közti viszonyait.

5. Összefoglalás

A Magyarországon megjelenő szakszótárak mennyisége jelentősen felülmúlja az általános szótárakét. Tekintettel a szükségletekre, ez még mindig csekély. Sokkal több szakszótár megjelentetésére volna szükség, és a szükséglet mértéke folyamatosan nő.

Nemzetközi viszonylatban is évről évre növekszik a szakszótárak száma.

Nemzetközi terminológiai adatbázisok on-line is elérhetőek, szükség volna azonban magyar nyelvű, nyilvánosan hozzáférhető szaknyelvi korpuszra épülő adatbázisok kialakítására.

Irodalom

- Dróth Júlia: Informatikai és távközlési kifejezések magyarítása egy vegyes vállalat tevékenysége során. *Modern Nyelvoktatás* 1998/4 57–66. p.
- Fóris Ágota: Olasz szótárkiadás Magyarországon. 1990–2000. In Andor József – Szűcs Tibor – Terts István: *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Pécs, 2001, Lingua Franca Csoport, 346–354. p.
- Fóris Ágota: *Szótár és oktatás*. Pécs, 2002, Iskolakultúra.

- Gáldi László: *A magyar szótárírodalom a felvilágosodás korában és a reformkorban*. Budapest, 1957, Akadémiai Kiadó.
- Grétsy László: A szaknyelvek megújításáért. *Magyar Nyelvőr* 2002/3 275–283. p.
- Hartmann, R.R.K. – James, Gregory: *Dictionary of Lexicography*. London & New York, 1998, Routledge.
- Kiss Jenő – Szűts László: *A magyar nyelv rétegződése*. Budapest, 1988, Akadémiai Kiadó.
- Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, 1995, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klaudy Kinga: Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”? *Magyar Nyelvőr* 2001/2 145–152. p.
- Márta Ferenc: Előszó. In Solla Price, Derek de: *Kis tudomány – Nagy tudomány*. Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó. 7–10. p.
- Massariello Merzagora, Giovanna: *La lessicografia*. Bologna, 1983, Zanichelli.
- Sciacovelli, Antonio Donato: Dizionari bilingui per gli italianisti d’Ungheria. In Gregoris, Elena – Szénási Ferenc (szerk.): *L’italianistica in continuo rinnovo: nuove officine, nuovi risultati*. Atti del convegno internazionale, Università di Szeged, Facoltà di Magistero, 4–5 aprile 2001. 200–208. p.
- Solla Price, Derek de: *Kis tudomány – Nagy tudomány*. Budapest, 1979, Akadémiai Kiadó. (Little Science, Big Science, 1963)
- Zgusta, Ladislav: *Manual of Lexicography*. The Hague & Paris, 1971, Mouton.
- Zimányi Árpád: A szaknyelvi helyesírás-tervezés újabb feladataiból. *Magyar Nyelvőr* 2003/1. 12–23. p.

Források

- Angol-magyar PC & Internet számítástechnikai értelmező szótár* (magyar-angol szószedet, szerk.: Tarr Bence, ford.: Gombás Éva). Budapest, 2000, Panem, 216 p.
- Bárdosi Vilmos: *Magyar-francia, francia-magyar jogi szótár XXX*. Budapest, 2001, KJK-Kerszöv., 373, (8) p.
- Farkas Ferenc: *Műanyagipari környezetvédelmi lexikon*. Budapest, 200?, G-mentor Kft., 316 p.
- Fehér Irén: *Pedagógia fogalomtár* (írta: Fehér Irén, Lappints Árpád). 3. átdolg. kiadás. Pécs, 2002, Comenius Bt.
- Fóris Ágota (szerk.): *Magyar-olasz műszaki-tudományos szótár*. Budapest–Pécs, 2002, Dialóg Campus Kiadó, 459 p.⁹
- Gelencsér Ferenc: *Matematikai értelmező szótár*. Budapest, 2000, Inter M.D., 211 (32) p. (automatika, számítástechnika, kibernetika).
- Hatnyelvű szinkronszótár. Magyar, angol, francia, olasz, spanyol, német*. Budapest, 1992, Országos Széchenyi Könyvtár, 470 p.
- Kis Ádám – Kis Balázs (szerk.): *Angol-magyar informatikai fordító szótár*. MoBiDic 4.0 elektronikus szótárral. Bicske, 2002, SZAK Kiadó, 211 p.

- Kovács Magda – Bujdosó Iván (szerk.): *Mikroszámítógép – mikroelektronikai értelmező szótára*. LSI ATSZ 1987 vol. VI. Budapest, Akadémiai Kiadó (a 3. kötettől a LSI Oktatóközpont a Mikroelektronika Alkalmazásának Kultúrájáért Alapítvány).
- Kulcsszavak a nemzetközi kereskedelemből* (angol-magyar-német-francia-spanyol-olasz-orsz kiadás). Budapest, 1993, Magyar Gazdasági Kamara, 375 p.
- Bank-kislexikon: magyar-német-angol-francia-olasz-spanyol*. Budapest, 1994, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 261 p.
- Láng István (szerk.): *Környezet- és természetvédelmi lexikon* vol I–II. (vezető szerk. Kulcsár Zsuzsa). Budapest, 2002, Akadémiai Kiadó, 664 p.; II. 588 p.
- Madari Ákos (főszerk., szerző): *E, mint Európa: Az európai uniós szövegek környezetben leggyakrabban előforduló fogalmak értelmezései*. Budapest, 2002, Euro Info Service, 259 p.
- Microsoft Számítógépszótár*. Számítástechnikai fogalmak értelmezése. 2. bővített kiadás. (CD-ROM változattal) Bicske, 2001, SZAK Kiadó, 655 p.
- Nagy Ernő – Klár János (szerk.): *Angol-magyar műszaki szótár*. Budapest, 1959, Terra, 791 p.
- Nagy Ernő, Klár János és Katona Lóránt vezetésével az Akadémiai Kiadó szótárszerkesztői munkaközössége szerk.: *Magyar-angol műszaki szótár*. Budapest, 1957, Terra, 752 p.
- Nagy Ernő: *Német-magyar műszaki szótár*. Budapest, 1959, Terra, 1263 p.
- Nagy Géza: *Négy nyelvű műszaki szótár gépészmérnökök részére: magyar-angol-német-orsz.* Debrecen, 2000.
- Öt nyelvű könyv- és papírrestaurálási szakszótár*. Budapest, 1997, Országos Széchényi Könyvtár, 375 p.
- Öt nyelvű menedzserszótár*. Budapest, 1991, Aqua, 490 p.
- Papp Ferenc: *A magyar nyelv szövegmutató szótára*. Budapest, 1969, Akadémiai Kiadó.
- Polinszky Károly (főszerk.): *Műszaki lexikon* vol 4+1. Budapest, 1978, Akadémiai Kiadó, 1005 + 62 p.
- Pusztay János: *Szakszógyűjtemény az uráli nyelvek tanulmányozásához*. Szombathely, 2000, BDF, 230 p.
- Riskó Péter (szerk.): *Katonai kislexikon* (szerzők: Alabér László et al). 2. bőv. kiad. Budapest, 2001, Honvéd Vezérkar Tudományszervező Osztály.
- Tarr Bence (szerk.): *Angol-magyar PC & Internet számítástechnikai értelmező szótár* (magyar-angol szószedettel, ford.: Gombás Éva). Budapest, 2000, Panem, 216 p.
- Vágó Bálint (szerk.): *Számítástechnikai szótár*. Nyíregyháza, 2002, Black & White Kiadó, 338 p.

¹ 1. Historiae naturalis, 2. Physicum, 3. Oeconomicum, 4. Opificiorium, 5. Mechanicum, 6. Artium Liberalium, 7. Geographicum, 8. Commerciale, 9. Juridicum, 10. Politicum, 11. Bellicum, 12. Mathematicum, et reliqua.

² Kivételként a társalgási zsebkönyveket említhetjük, ezek azonban jellemzően a köznyelvre épülnek.

³ Már a Diderot-féle nagy francia enciklopédia (Diderot et al 1751-1772) megkülönböztette a *szavak szótárait* és a *dolgok szótárait* egymástól, ezeket ma is megkülönböztetik, az információ tartalma szerint nyelvészeti információt, illetve enciklopédikus információt tartalmazó szótárakra osztják (vö. Zgusta 1971, Rey-Debove 1971, Massariello Merzagora 1983).

⁴ Itt kizárólag a modern értelemben vett többnyelvű szótárakat vizsgálom.

⁵ A magyar és olasz két- és többnyelvű szakszótárakról bővebben vö. Fóris 2000, 2002, és Sciacovelli 2001.

⁶ Az új szavak keletkezésének módjaival ebben a tanulmányban nem kívánok bővebben foglalkozni.

⁷ „Pedig ezeknek a szövegeknek a fordítása a hivatásos fordítók számára sem jelent könnyű feladatot, mivel mind a terminusok, mind a jelenségek, mind pedig maga a műfaj esetében sokszor teljes mértékben hiányzik a magyar megfelelő. A „*student mobility*” és a „*staff mobility*” esetében hiába is keresnénk a magyar kifejezést, hiszen a jelenség korábban nem létezett Magyarországon, tehát természetesen szakkifejezés sem volt rá. Új jelenségek megnevezése esetében különösen veszélyes, ha szakszerűten fordításban terjed el a szakkifejezés, mivel a jelenség azonosítása érdekében a továbbiakban a rossz magyar megfelelőhöz ragaszkodni kell” (Klaudy 2001, 147).

⁸ „estudio científico de las nociones y de los términos usuales de las lenguas de especialidad.” (ISO 1990, 108, idézi Lerat 1997, 14)

⁹ A magyar és olasz két- és többnyelvű szakszótárakról bővebben vö. Fóris 2000, 2002, és Sciacovelli 2001.

Martonfi Attila

MTA ELTE

EGYES SZÁM HARMADIK SZEMÉLYŰ BIRTOKOS
SZEMÉLYJELES ALAKVÁLTOZATOK –
A KORPUSZNYELVÉSZET TÜKRÉBEN

E dolgozatban az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjeles főneveknek, tehát a $-(j)A$ morféma $-A \sim -jA$ allomorfjainak az ingadozását vizsgálom. Kizárólag a j megléte vagy meg nem léte képezi a továbbiakban a kutatás tárgyát (tehát az $-a \sim -ja$, illetve $-e \sim -je$ váltakozás), hiszen az $-a \sim -e$, illetve a $-ja \sim -je$ nem személyjel-specifikus alternáció, hanem hangrendi ingadozás, így külön elemzést igényel. Kizártam a vizsgálatból a hármas alternációkat is ($-ja \sim -je \sim -e$), ezek léte ugyanis erősen megkérdőjelezhető, bár például a Magyar helyesírási szótár a *hamburger* szócikkben ilyen hármas alternációról tud. Ez azonban spekulatívnek tűnik, ezt már a legapproximatívabb, legegyszerűbb megközelítés, a [vizsla] internetes teljes szövegű keresőprogram találatszámra is alátámasztja: *hamburgerja* (0 találat), *hamburgerje* (38 találat), *hamburgere* (40 találat).

Az $-A \sim -jA$ váltakozást számos szempontból lehetséges vizsgálni, a magyar nyelvészet számára a kérdés különféle aspektusai régóta kedvelt kutatási területet jelentenek. A probléma grammatikai szempontú vizsgálatában a legjelentősebbek Papp Ferenc (1975, 109–63; 2000, 23–5) és Kiefer Ferenc (1990) kutatásai. Az e témában tett, alapvetően deskriptív, de szélesebb körű állományfelmérésen nem, csupán introspektív nyelvvizsgálaton alapuló lexikográfiai eredmények Bárczi–Országh (1959–1962), Papp (1969), Elekfi (1994) munkáiban olvashatók. A kérdés legutóbbi, szintén állományfelmérés nélküli, de alapvetően preskriptív, ortográfiai megközelítésű feldolgozásai: Deme–Fábián–Tóth (1999), Kugler et al. (2000). Mint látható, a kérdés mélyebb leírásainak, elemzéseinek mindegyike mögül hiányzik az az alap, amelyre egy ilyen leírás, elemzés építhető: maga az objektív állapotfelmérés. Tekintve, hogy a kérdés a magyar nyelv sztenderdizációjának mai folyamataiban (is) jelentős, ezen állapotfelmérés megkerülhetetlennek látszik.

A magyar nyelv sztenderdizációja során elsőként (a 16–17. századtól) normatív nyelvtanokkal alakult ki a sztenderd magyar grammatika (vö. pl. Szathmári 1968). Bár már ebben az időszakban jelentek meg a sztenderdizációt segítő két-nyelvű szótárak, a szókészlet sztenderdizációja alapvetően mégis a nyelvújítás során valósult meg. A sztenderdizációnak a szóalakváltozatok közti válogatásra kiterjedő fázisa azonban a jelenkorban (is) zajlik. A mozgások mértékét jól szemlélteti, ha csak arra utalunk, hogy az egymást követő helyesírási szótárak éppen ezen a téren különböznek a legjobban egymástól. Ilyen aktuális folyamatok: a *föl* lesüllyedése a *fel*-lel szemben – minden, az eufóniára való hivatkozó nyelvművelői

tanács ellenére; az *avval* : *azzal* kompetíció, mely az utóbbi javára látszik elbillenni; stb. De e kérdéskör legjellemzőbbje a birtokos személyjeles alakok közötti ingadozás.

A szótárakban nagyon sok ilyen ingadozó esetet találni. Mivel egyéb alakváltozatok sorában ugyanezen munkák csak a markánsabb eseteket tüntetik fel, feltehetjük, hogy az e téren mutatkozó ingadozások nagy száma az introspektív nyelvvizsgálat elégtelenségével hozható összefüggésbe: azaz a szótárak készítői ezen problémák felmerülésekor nagyon gyorsan elbizonytalanodhatnak – ez a jelenség feltehetőleg mindenki számára ismerős (a mögöttes tényezők a pszicholingvisztika számára jelenthetnek érdekes kutatási területet). A szótárakban mutatkozó bizonytalanság azonban arra ösztönzi azt a kutatót, aki számára az állományfelmérésre használható mai lehetőségek is rendelkezésre állnak, hogy az alakváltozatokat – a nyelvhasználat alapján, természetesen nem hibáztatási, hanem ajánlási céllal – erősen megrostálja, ezzel lényegesen csökkentve az ingadozások számát.

A továbbiakban a fentiekből következően az $-A \sim -jA$ állapotfelmérésre vonatkozó módszertani eljárásról fogok szólni. A vizsgálandó alapkorpusz a Kugler et al. (2001) ilyen ingadozásokat tartalmazó 148 tétele közül a betűrend elején található 20 alakpár (*ablak, akkumulátor, ákombákom, album, anyag, beszéd, beteg, biztosíték, blézser, boríték, bulldózer, camembert, cylinder, citrom, csapat, császár, csillag, csődör, csűr, csütörtök*). A problémás esetek arányát bemutatandó itt kell megemlíteni, hogy az e munkában található, 15 759 szócikkben elrendezett 61 332 lexikográfiai tételből 148 volt ilyen szempontból ingadozó, míg a Bárczi–Országh (1959–1962) 58 303 lexikográfiai tételéből 12 982 volt birtokos személyjellel ellátható nem összetett főnév, s ezek közül 546, azaz mintegy csupán 4% ingadozó.

Az állapotfelmérésre két módszertani eljárás kínálkozik. Az egyik a különféle szociolingvisztikai tesztek módszere: elicitációs, választós vagy bármely egyéb aktív indirekt gyűjtés. A másik a korpusznyelvészeti alapú. Az alábbiakban e két módszernek a beszédességét, megbízhatóságát vetem össze egyrészt egymással, másrészt a korábbi szótárak adataival.

A kérdőíves gyűjtést 2000-ben végeztem, 70 adatközlővel, akik meglehetősen homogén mintát adtak: túlnyomó többségük húszas éveiben járó nő volt, akik az ELTE Bölcsészettudományi Karának voltak magyar anyanyelvű, de nem magyar szakos hallgatói. A kérdőíveken, melyeken mind a 148 alakpár megtalálható, az adatközlők aláhúzták a számukra természetesebbnek tűnő alakot, illetve alakokat, ha egyformán természetesnek tartották mindkettőt. Megkértem az adatközlőket arra is, hogy ha jelentéskülönbséget érzékelnek, azt is tüntessék fel; ezzel a lehetőséggel azonban csupán elvétve éltek.

A korpusznyelvészeti megközelítésben 2 + 1 forrást használtam: a bázist a Magyar nemzeti szövegtár jelentette, amelyet minden esetben kiegészítettem a Magyar történeti szövegtár adataival, és szükség esetén a [vizsla] adataival.

A kérdőíves gyűjtésnél és a lekérdezéseknél is csak az alanyesetű alakokat vizsgáltam. Akkor tekintettem stabilnak egy alakváltozatot, ha az adott vizsgálati egységben kétharmados többsége volt, tehát

$$\begin{aligned} | -A | < 33\% &\Rightarrow -jA; \\ 33\% < | -A | < 67\% &\Rightarrow -A \sim -jA; \\ | -A | > 67\% &\Rightarrow -jA. \end{aligned}$$

Ezek mögött az aránylag magas, tehát ingadozásellenes küszöbértékek mögött a vizsgálat célja állt, jelesül előmunkálatok egy későbbi teljes körű állományfelméréshez, amelynek eredményei például helyesírási szótárban, tehát alapvetően sztenderdizációs, preskriptív, nyelvi tanácsadó jellegű műben lesznek felhasználhatók. A sztenderdizáció megfelelő szakaszaiban sem volt ennél jellemzően nagyobb kizárólagossága a preferált változatoknak.

Tekintsük e helyt át a vizsgált 20 alakpár megoszlását a különféle forrásokban.

	<i>-A</i>	<i>-A ~ -jA</i>	<i>-jA</i>	n. a.
Magyar helyesírási szótár (Deme–Fábián–Tóth 1999)	3	15	2	0
A magyar nyelv értelmező szótára (Bárczi–Országh 1959–62)	3	11	3	3
Magyar ragozási szótár (Elekfi 1994)	3	14	1	2
Kérdőíves adatgyűjtés	15	3	2	0
Magyar nemzeti szövegtár	10	1	1	8
Magyar történeti szövegtár	8	2	1	9

Látható, hogy a szótári forrásokat a nagyszámú ingadozás jellemzi – feltehetőleg a felmérés hiánya okozta bizonytalanság miatt. A kérdőíves adatgyűjtés eredményezte ezzel szemben a legegységesebb képet, a szótárak ilyen mértékű bizonytalansága tehát vélhetőleg nem valós képet tükröz, a korpuszadatok esetében elég sok esetben hiányt kellett megállapítani (amennyiben egy korpuszlekérdezés nem adott 5-nél több találatot, azt a lekérdezést semmisnek tekintettem).

A Magyar nemzeti szövegtár és a Magyar történeti szövegtár lekérdezésének összefésülésére kézenfekvőnek látszott a következő eljárás: a két egyértelmű, tehát olyan eredményhez, amely esetén valamelyik alakváltozatnak legalább kétharmados többsége van, azaz *-A* vagy *-jA* rendeljük az +1 és a –1 értéket, a nem egyértelmű eredményekhez (*-A ~ -jA*; n. a.) a 0-t; így a két korpuszlekérdezés adatait összeadva a nem 0 abszolút értékű tekinthető egyértelmű összefésült értéknek (tehát ott lesz adathiány, ahol vagy mindkét lekérdezés – adathiány vagy ingadozás miatt – eredménytelen volt, vagy a két lekérdezés külön-külön egyértelmű volt, de ezek egymásnak ellentmondanak). Az adathiányok pótlására kínálkozik az általános [vizsla] kereső nagyon óvatos használata, amely – mint a következőkben láthatjuk – lényegesen csökkenti a korpuszlekérdezésekhez képest az ingadozó alakok számát.

Immáron már összevethetjük a kérdőíves és a korpuszlekérdezéses adatokat. A 20 vizsgált alakpár esetén 11 teljes megfelelést találhatunk (*ablaka, akkumulátora, albuma, anyaga, beszéde, betege, biztosítéka, cilindere, csapata, császára, csillaga*). 6 olyan ingadozás volt, amelyet kérdőíves gyűjtéssel el lehetett dönteni, de a két korpusz alapján nem; ezek közül azonban 4 eldönthető volt a [vizsla] segítségével (*blézere, buldózere, camembert-je, csődöre, csűrje, csütörtöke* – a félkövér szedés a csak kérdőíves gyűjtéssel eldönthető esetekre utal). 2 olyan eset volt, amelyben sem a kérdőíves gyűjtés, sem a két korpusz segítségével nem lehetett feloldani az ingadozást, a [vizsla] segítségével azonban mindkettőben (*ákombákoma, citroma*). Egyetlen esetben a korpuszok egyértelműen feloldották az ingadozást, noha a kérdőíves gyűjtés segítségével ez nem volt lehetséges (*borítékja*: kérdőív – 55%, MNSz. – 100% [0 : 12], MTSz. – 71% [2 : 5]). Talán a legfontosabb azonban az, hogy egyetlen olyan eset sem volt, amikor a kérdőíves gyűjtés tanúsága és a korpuszok alapján történő feldolgozás ellentmondásba került volna. Jól látható ugyanakkor, hogy az eseteknek mindössze 10%-ában nem volt a korpuszlekérdezéssel feloldható az ingadozás, a kérdőíves módszerrel ez 15%.

Ezek után összevethetjük a két módszert elvi tekintetben.

A választásos kérdőív hátrányai: 1. lassú, nehézkes, sok embert igényel; 2. nem valódi nyelvhasználati helyzetben vizsgálja az alternációt, tehát az adatközlő sok alakpár esetén előbb-utóbb elkezd „gondolkodni” a megfelelő alakok kiválasztásakor. A választásos kérdőív előnyei: 1. tetszőlegesen ritka szóalak is gyűjthető, feltárható; 2. rámutat az esetleges jelentés-különbségekre, egyéb „nyencségekre”, ha erre az adatközlők veszik a fáradságot.

A korpuszlekérdezés előnyei: 1. gyors, hatékony, (korlátozottan) automatizálható; 2. valódi nyelvhasználati helyzetben előállt szövegdarabokat vizsgálhatunk. A korpuszlekérdezés hátrányai: 1. a ritka szavak esetében elég gyakori az adathiány; 2. a szóalakhasadások elsikkadnak, legfeljebb gyanú esetén vizsgálhatók a kontextusok.

Ugyanez táblázatban összefoglalva:

Választásos kérdőív	Korpuszlekérdezés
– nehézkes	+ hatékony
– imitált nyelvhasználati helyzet	+ valódi nyelvhasználati helyzet
+ ritka adatok gyűjthetősége	– adathiány
+ jelentéskülönbségek feltárhatósága	– szóalakhasadások elsikkadása

A fentiek alapján az alakváltozatok közti ingadozások feloldására a következő eljárás javasolható mint a leginkább hatékony megoldás: elsőként a két nagy korpusz lekérdezésével lehet az ingadozások jelentős részét feloldani; ezt követően a még egyértelműsítetlen alakpárok egyéb számítógépes források ([vizsla], esetleg Google) segítségével; majd a további ingadozások kérdőíves (választásos vagy in-

kább elicitációs) gyűjtéssel oldhatók fel. Az esetlegesen fennmaradó ingadozások száma nagyon kicsiny, így ezek mindenképpen valódi ingadozásnak és nem leírási bizonytalanságnak tekintendők.

A fenti módon egyértelműsített, feloldott ingadozások alapvetően két téren használhatók fel: Egyrészt a sztenderdizációban, nyelvi tanácsadás esetén (természetesen a kizárólagossá tétele kényszere, illetve főként stigmatizáció nélkül) – elég gyakoriak ugyanis a melyik a helyesebb? melyik a jobb? típusú kérdések. Másrészt a teljes állományfelmérés után lehetséges valódi elméleti feldolgozási lehetőség, s magyarázat adható azokra a nagyon fontos kérdésekre, hogy mi szabályvezérelt a birtokos személyjelezett alakok megalkotásakor, illetve mi az, ami bizonyosan a lexikonban található.

Irodalom

- Bárczi Géza – Országh László (szerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Budapest, 1959–1962, Akadémiai Kiadó.
- Deme László – Fábián Pál – Tóth Etelka (szerk.): *Magyar helyesírási szótár*. Budapest, 1999, Akadémiai Kiadó.
- Elekfi László: *Magyar ragozási szótár*. Budapest, 1994, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Google. <http://www.google.co.hu/>
- Kiefer Ferenc: -a/-e vagy -ja/-je? *NyK* 91 (1990). 119–125. p.
- Kugler Nóra – Lengyel Klára – Markó Alexandra – Mártonfi Attila: *Helyesírási diákszótár*. Budapest, 2001, Korona Kiadó.
- Magyar nemzeti szövegtár*. <http://corpus.nytud.hu/>
- Magyar történeti szövegtár*. <http://www.nytud.hu/hhc/>
- Papp Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv szövegmutató szótára*. Budapest, 1969, Akadémiai Kiadó.
- Papp Ferenc: *A magyar főnév paradigmatis rendszere. Leírás és automatikus szintézis*. Budapest, 1975, Akadémiai Kiadó.
- Papp Ferenc: *A Debreceni thesaurus*. *Linguistica. Series C. Relationes* 11. Budapest, 2000, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szathmári István: *Régi nyelvtanaink és egységesülő irodalmi nyelvünk*. *Nyelvészeti Tanulmányok* 11. Budapest, 1968, Akadémiai Kiadó.
- [*vizsla*]. <http://vizsla.origo.hu/>

NYELVTANI INFORMÁCIÓK A SZÓTÁRAKBAN

A szótárak rendeltetése az egyes nyelvek szókincsének leírása, a nyelvtankönyveké pedig az, hogy az egyes nyelvek grammatikai rendszerét leírják. Mint ahogy azonban az elmélet szintjén sem lehet éles határt húzni lexikális és grammatikai jelenségek közt, ugyanúgy a megfelelő alkalmazott nyelvészeti produktumok, azaz a szótárak és a nyelvtankönyvek is részben átfedik egymást.

Vannak olyan szótárak, amelyek elsődleges vagy egyedüli rendeltetése az egyes szavakhoz köthető nyelvtani jegyek leírása. Ezek lehetnek alaktani, azaz a címszavak ragozását jellemző jegyek, lehetnek szintaktikai, azaz a címszavak által meghatározott szerkezeteket jellemző jegyek, sőt – ha a hangtant a nyelvtanhoz soroljuk (vö. Uzonyi 1996a) – hangtani, azaz a címszavak hangalakját megadó jegyek is (ti. a kiejtési szótárakban).

Az elsőként említett, azaz ragozási szótárnak inkább a morfológiailag gazdagabb nyelvek esetében van értelme. Ilyen nyelv pl. a magyar, amelyhez két jelentős szótár is készült: Papp 1969 és Elekfi 1997. Az orosz morfológia is elég izgalmasnak tűnt A. A. Zaliznyak számára ahhoz, hogy megszerkessze a mára már klasszikussá vált *Grammatyiceszkij szlovar-t* (Zaliznyak 1977).

A másodikként említett, szintaktikai típushoz a valencia- és vonzatszótárak tartoznak. Ennek a szükségessége nem köthető annyira a nyelvtípusokhoz, mint a ragozási szótáraké, hiszen ha gazdag morfológia nem is, de valencia minden nyelvben van, legfeljebb az esetvonzatok morfológiai kifejezhetőségében, illetve a mikro- és makrovalencia arányában vannak különbségek (pl. a magyar *látlak* egy végződéssel, azaz mikrovalenciálisan tölti ki azt a két valenciahelyet, amelyekhez a németnek, angolnak stb. két külön szó kell: *ich sehe dich* – vö. László 1988). Különbségek persze nemcsak a nyelvek között, hanem az egyes nyelvek leírásához kötődő nyelvészeti tradíciók közt is lehetnek. Egyebek mellett ez lehet a magyarázata annak, hogy a valenciaelmélet „erős várának” számító germanisztikában több jelentős igevalencia-szótár (Helbig/Schenkel 1973, Engel/Schumacher 1976, Schumacher 1986, Schröder 1992 és 1993), továbbá egy melléknévi és egy főnévi valenciaszótár is készült (Sommerfeldt/Schreiber 1974 és 1977), míg a valenciaelméletet kevésbé kultiváló magyar nyelvtudomány eddig egy magyar valenciaszótárt sem produkált. Igaz, a szóvégmутató szótárban (Papp 1969) a vonzat is kódolva van, de ez az ún. „erős vonzat” csak 12 esetragra korlátozódik, névutók nélkül, és a mű előszavában is azt olvashatjuk, hogy „csupán eléggé szubjektívan határozható meg egyelőre” (Papp 1969, 20). Másrészt az is biztos, hogy különféle számítógépes alkalmazások (pl. a nyelvhelyességet ellenőrző program) igényelnek a vonzatra vonatkozó adatokat, tehát ilyen vonzatszótárszerű

adathalmazoknak legalább digitalizált formában létezniük kell. Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy olyan kétnyelvű valenciászótárak már készültek vagy készülnek, amelyekben az egyik nyelv a magyar (pl. Apreszjan/Páll 1982, Bassola et al 2003, továbbá vonzatszótárak: László/Szanyi 1985, Takács 1995, Fábíán 1996, Angelini/Fábíán 1998, Unger 2000).

Mind az egynyelvű értelmező, mind a kétnyelvű szótárak hagyományához hozzátartozik, hogy – főként a mérettől és célcsoporttól függő mértékben – a címszó nyelvtani jellemzőiből is közölnek valamennyit. A kétnyelvű szótárakban ezen kívül a célnyelvi szavak, azaz az ekvivalensek bizonyos nyelvtani jegyei is szerepelhetnek, bár ez nem általánosan elterjedt megoldás (de az itthon készült magyar–német szótárakban Halász 1959 megjelenése óta ez szinte már normának számít).

Milyen nyelvtani adatokat szoktak megadni az egynyelvű és kétnyelvű szótárak címszavaihoz? Mindenek előtt szófajt, esetleg szófajon belüli alosztályt (pl. „tárgyas ige”), továbbá ragozható szavaknál a ragozás típusát – kóddal vagy kulcsalakkal –, vonzattal rendelkező szavaknál a vonzatot, az általános betűhang-szabályokkal nem leírható szavaknál a kiejtést. Az esetvonzatok megadásának régi tradíciója azáltal léphet tovább a valenciaszervezet megadása felé, hogy eseteken kívül határozófajtákat is megadnak, amennyiben ezek is a címszó valenciapartnereinek számítanak (pl. *bemáshzik vbová*), illetve a valenciabővítményeket valamilyen jelöléssel kötelezőkre és elhagyhatókra osztják (az általam ismert szótárak közül azok, amelyek e tekintetben valamit egyáltalán jelölnek, az elhagyhatóságot jelzik kerek zárójelekkel, pl. Langenscheidt 1998, Hessky 2000 és 2002, Halász/Földes/Uzonyi 2002b). A kétnyelvű szótárak közül főként az aktívokban (vagyis ahol a célnyelv a felhasználó számára idegen nyelv) lehet fontos, hogy az elhagyhatóságot jelöljük, és itt is elsősorban olyankor, amikor eltérés van a két nyelv között (pl. vásárol [*vmit*] – kaufen *Akk*, einkaufen [*Akk*]). A passzív szótárban (pl. német–magyar magyaroknak) nem ennyire fontos a zárójelezés, mert a felhasználó a tipikus szótározási helyzetben helyes idegen mondatokkal szembe-sül, sőt, a mondatrészek jelentése alapján különbséget tud tenni elhagyható vonzat és szabad határozó között is (pl. ha vonzatként *an + Dat* van megadva, nem fog bármilyen *an + Dat* alakot az adott ige környezetében automatikusan vonzatként értelmezni, vö. *jd stirbt an einem Herzinfarkt – jd stirbt an einer Mauer*, vagy: *vki szívinfarktuban hal meg – vki ágyban hal meg*). Természetesen ugyanabból a meg-gondolásból, amely alapján a passzív szótár címszavait is felszereljük morfológiai információkkal, megadhatjuk az aktánsok elhagyhatóságára utaló zárójeleket is. A valenciaszervezet az alannal lenne teljes, de ez annyira megjósolható, hogy luxus lenne minden igénél külön megadni. Mindenesetre egynyelvű és kétnyelvű szótáraknál egyaránt szükséges abban az esetben az alanyra utalni, ha csak formális, tehát az ige személytelen szerkezetekben fordul elő, illetőleg a kétnyelvű szótárakban gyakorta olyankor is szükséges az alany explicit megadása, amikor az

adott tematikus szerep (θ -role, szemantikai eset) a célnyelvben nem egy felszíni alanyban ölt testet (pl. fázik ... 2. *átv*, *uki vmitől* – sich scheuen *Nom vor Dat*, grauen *Dat/ Akk vor Dat* [*személytelen*] ...).

A kétnyelvű szótárban az ekvivalenciának minimum 14 fajtájáról lehet beszélni (vö. Scholze-Stubenrecht 1995), pl. szemantikai, stilisztikai, pragmatikai, szintaktikai stb. ekvivalenciáról. A „szintaktikai-grammatikai” ekvivalencia Scholze-Stubenrecht (1995, 9–10) szerint többek közt azt jelenti, hogy a megfeleltetett lexémák argumentumainak száma egyezzen, illetve ha valamelyik oldalon kisebb ez a szám, a fordítás számára akkor is áthidaló megoldást kell javasolni (az idézett mű angol–német példája: *to hang up on sb* – *auflegen* ?; persze ugyanezt a relatív hiányt a magyarban is megállapíthatjuk, hiszen mi sem tudjuk „angolos eleganciával”, egyetlen szóval kifejezni azt, hogy ki van éppen a telefonvonal másik végén, amikor az ágens leteszi a kagylót). Az argumentumok felszíni realizációja azonban nyugodtan eltérhet, vagyis a szintaktikai ekvivalencia távolról sem a felszíni szerkezetek egyezését jelenti (Scholze-Stubenrecht példája az angol tárgyas *haunt*, amelynek a németben a tárgyatlan *spuken* felel meg, a tárgy helyén egy helyhatározóval: *a ghost haunted the castle* – *ein Geist spukte im Schloss*). Ilyen eltérésekkel szép számmal találkozunk bármelyik nyelvpár esetében, így a német–magyar viszonylatban is (*verzichten auf etw* – *lemond vmiről*; *etw brauchen* – *szüke van vmire* stb.).

Mivel ezek lexémákhoz kötődő, nagyrészt megjósolhatatlan információk, a szótáraknak tartalmazniuk kell őket. A leíró nyelvtanok listák formájában adhatnak kivonatokat a szótárból, de a nyelvtan nem helyettesítheti a szótárnak még ezt a szegmensét sem, ugyanis tudtommal nincs olyan nyelvtan, amely az adott nyelv valenciáhozódó lexémáinak teljes listáját megadná. Másrészt a szótár sem helyettesítheti a nyelvtant, amely nemcsak argumentumszerkezeteket ad meg, hanem számos szintaktikai szabályt is leír, jobb esetben minden olyan szabályt, amely az összes lehetséges mondat szerkezet levezetését lehetővé teszi bizonyos bázisszerkezetekből (ezek lehetnek a generatív nyelvtanokból ismert frázisstruktúrák, de lehetnek az igenyelvtanokból ismert mondatmodellek is – a két szerkezet típus alternatív voltáról vö. Uzonyi 1996b és 2003).

A kétnyelvű szótáraknak tehát nemcsak a szavakat, hanem ezek argumentumszerkezeteit is meg kell feleltetniük egymásnak, már csak azért is, mert az argumentumszerkezet a lexémától elválaszthatatlan jegy, vagyis, ha úgy tetszik, egyik alkotórésze. A megfeleltetésre különféle technikai megoldások lehetnek. Az argumentumok leírásának univerzális, tehát bármely nyelvpár esetében is közös szintje a tematikus szerepek (szemantikai esetek) szintje, ahol már nem beszélünk alanyesetről, de még alanyról sem, csak ágensről. A szótár adatainak persze nem kell ilyen mélyre hatolniuk, legalábbis explicit módon nem. Elég, ha a szótár készítői tudják, hogy két egymásnak megfeleltetett szó felszíni vonzatai közül melyek azok, amelyekhez ugyanaz a tematikus szerep tartozik, és persze a szótárkészítőknek ezt a tudásukat egyértelműen közvetíteniük is kell a felhasználó felé. Ez

elsősorban azoknál a szavaknál vetődhet fel, amelyeknek még az alanyon kívül is egynél több valenciapartnerük van. A legkézenfekvőbb megoldás az argumentumok párhuzamos sorrendjéhez való ragaszkodás, vagyis pl. ha a kiinduló nyelvben az első helyen megadott vonzat a páciens, a második az adressátum, akkor a célnyelvben is ezt a sorrendet kell tartani, függetlenül a felszíni esetektől vagy a szokásos szórendtől. A szigorú párhuzamosság elvétől indokolt esetben (pl. épp a szabályos szórend miatt) el lehet térni, de csak abban az esetben, ha a vonzatok névmásokkal vannak megadva, amelyek személy és nem-személy között különbséget tesznek (*uki – vmi, jd – etw* stb.), és ez a megfeleltetést egyértelművé teszi (pl. az eltérő sorrend ellenére is egyértelmű a *megkínál vkit vmivel* és *anbieten etw jm* megfeleltetése, ha a felhasználó tudja, hogy a *vkit* és *jm* személyt, a *vmivel* és *etw* élettelen dolgot jelöl). Nem ajánlatos viszont változtatni a sorrenden, ha a felhasználó számára idegen nyelvben a szótár nem a névmásokat, hanem az esetek rövidítését adja meg, ahogy ez számos hazai szótárunkban látható (tehát pl. a német *jn* vagy *etw* helyett *A/acc/Akk*). Ha itt még olyan példamondat sem áll, amely a félreinformálást legalább potenciálisan helyreigazíthatná, szinte biztos, hogy a kezdők nagy része hibás fordítást fog produkálni, pl. *megkínál vkit vmivel – anbieten Akk Dat: a férfit megkínálja egy teával – *den Mann einem Tee anbietend*. Scholze-Stubenrecht (1995, 9) szerint a szótárban kerülni kellene a szintaktikai szerkezet (így többek között a vonzatok) metanyelvi, formalizált megadását, helyette példamondatok kellenek. Nézetem szerint azonban a kettő nem zárja ki egymást. Tanulószótárakban valóban nem célszerű csak a metanyelvi rövidítéseket használni, példák nélkül, de még itt sem szükséges minden egyes vonzatot példával illusztrálni.

Nemcsak az igei és egyes melléknévi lexémák valenciáját kell lexikográfiailag rögzíteni. A deverbális absztrakt főnevek ugyanis – és leginkább ezekre jellemző valamilyen vonzatszerkezet – nem vezethetők le szabályosan a motiváló igékből (vö. Chomsky 1970 „lexikalista hipotézis”-ével). Sem a szóképzési minta, sem az igei vonzatszerkezet esetleges megváltozása nem jósolható meg egyértelműen a képzés alapjául szolgáló igéből (pl. *begegnen* + *Dat* → *Begegnung* + *mit* *Dat*; *helfen* + *Dat* → *Hilfe* + *für* *Akk* – további részletekről l. pl. Bassola 1990 vagy Tamássy-Bíró 1998).

A valencián kívül lexikográfiailag leírható szintaktikai információ még a kötőszók és egyéb kötőelemek megfeleltetése, illetve a hozzájuk kapcsolódó szerkezetek (pl. a németben a szórendi típus). Lexikális jegy még a mátrixmondatok utalószavainak elhagyhatósága, amennyiben ezt az igei lexéma határozza meg (pl. *jd zweifelt (daran), dass ...*; de: *jd rechnet damit, dass ...*). A szótár lehetséges szintaktikai adatai között említi Bergenholtz (1984) még a német melléknévek jelzői, predikatív és határozói használatának lehetőségét, illetőleg a névmások önálló és jelzői (determinánsi) szerepére való utalást.

A szabályokkal leírható, nagyrészt egymásból levezethető szerkezeti típusok (műveltető, szenvedő, vonatkozó, igeneves szerkezetek, szórend stb.) megfeleltetése két-két nyelv között már nem a szótár, hanem a rendszerező és/vagy kontrasztív nyelvtanok feladata. Az egyes szótárak elején (néha végén) található nyelvtani kompendiumok sem szoktak a szintaxis érdemi bemutatására vállalkozni, megelégszenek egy rövidített alaktannal, illetve a hangtani jelek listászerű ismertetésével. Előfordul némely esetben a szóalkotás modelljeinek az ismertetése is (pl. Halász/Földes/Uzonyi 2002a), amely passzív szótárakban kitágíthatja a címszóállomány által szabott kereteket, vagyis az analógiák alapján több szó megértéséhez nyújt esélyt.

A szótár nyelvtani bevezetője (vagy függeléke) különböző célokat szolgálhat, és ennek megfelelően különbözőképpen is épülhet fel. Lehet pl. az a célja, hogy a szócikkekben megadott nyelvtani kódokat kifejtse, amikor is elengedhetetlen egy ilyen nyelvtani rész a szótárban (pl. Halász 1957, Hadrovics/Gáldi 1959, Gáldi 1974). Nem feltétlenül szükséges viszont – de lehet – olyan nyelvtant megadni, amely nem kapcsolódik közvetlenül a mikrostruktúra semmilyen adatához, hanem egy teljesen önálló nyelvtani leírás, amely akár külön műként is megjelenhetne (pl. DUW 2001, Ozsegov/Svedova 1998). Ugyancsak nem feltétlenül szükséges olyan szabálysorokat elhelyezni a szótárban, amelyek az önmagukban is érthető ragozási kulcsalakokból (azaz nem kódokból) a szavak összes többi alakját előállítják (vö. Uzonyi 2000). Ilyenről pillanatnyilag tudomásom szerint csak az általunk átszerkesztett német és orosz szótárakban lehet találkozni (Halász/Földes/Uzonyi 1998, Gáldi/Uzonyi 2000). Ezzel a megoldással még egy olyan gazdag morfológiájú nyelv esetében is, mint a magyar (ahol egy főnévnek több mint 800 alakja lehet), el lehet érni, hogy a szótár implicit módon az összes felvett lexéma összes szóalakját tartalmazza. Ez azért nem jelenti azt, hogy az ilyen szótár a teljes morfológiát is tartalmazza, hiszen sem általánosításokra, sem magyarázatokra nem vállalkozik.

A lexikográfia és a grammatikográfia territóriumai tehát egymásba ér, ami nem abból ered, hogy művelőik egymást ki akarnák szorítani, hanem – mint a bevezetőben is utaltam rá – inkább a nyelvet alkotó lexikon és grammatika határának meghatározatlanságából, pontosabban abból, hogy ez igen sokféleképpen meghatározható. A tudomány egésze számára mindenestre szerencsésebb, ha részterületek egymásba érnek, mintha ezek közt senki földje képződik. A területek metszetét alkotó sávban alternatív megoldások vannak: ugyanazt az információt meg lehet nézni egy szótárban vagy egy nyelvtankönyvben. A területek zöme azonban komplementer, együttesen fedik le a nyelvi rendszer egészét. Ezért sem szabad a szótárírásnak és nyelvtanírásnak szem előtt tévesztenie egymást: minimum ők ketten szükségesek ahhoz, hogy le legyen írva, mi lehetséges egy nyelvben, és mi nem.

Irodalom

- Angelini/Fábián 1998: Angelini, Maria Teresa; Fábián, Zsuzsanna, *Olasz igei vonzatok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Apreszjan/Páll 1982: Apreszjan, Jurij D.; Páll, Erna, *Orosz ige – magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Bassola 1990: Bassola, Péter, *Substantivvalenz im Deutschen und im Ungarischen*. In: Sprachwissenschaft, Bd. 15. Heft 3/4, 384–403. p.
- Bassola et al 2003: Bassola, Péter (szerk.); Bernáth, Csilla; László, Sarolta; Tamássy Bíró, Magda; Kubczak, Jacqueline, *Német–magyar főnévi valenciaszótár. Deutsch-Ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz*. Szeged: Grimm Kiadó
- Bergenholtz 1984: Bergenholtz, Henning, *Grammatik im Wörterbuch: Syntax*. In: Germanistische Linguistik 3-6 (1984), 1–46. p.
- Chomsky 1970: Chomsky, Noam, *Remarks on Nominalization*. In: Studies on Semantics in Generative Grammar. The Hague/Paris, 1972, Mouton, 62–119. p.
- DUW 2001: *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag.
- Elekfi 1994: Elekfi, László, *Magyar ragozási szótár*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete
- Engel/Schumacher 1976: Engel, Ulrich; Schumacher, Helmut, *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Tübingen, 1978 (= IdS Forschungsberichte 31)
- Fábián 1996: Fábián, Zsuzsanna, *Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gáldi 1974: Gáldi, László, *Orosz–magyar kézisztár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Gáldi/Uzonyi 2000: Gáldi, László; Uzonyi, Pál, *Magyar–orosz szótár. Бензепкопський словарь*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hadrovics/Gáldi 1959: Hadrovics, László; Gáldi, László, *Orosz–magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Halász 1957: Halász, Előd, *Magyar–német szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Halász/Földes/Uzonyi 1998: Halász Előd; Földes Csaba; Uzonyi Pál, *Magyar–német nagyszótár. Ungarisch-deutsches Großwörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Halász/Földes/Uzonyi 2002a: Halász Előd; Földes Csaba; Uzonyi Pál, *Német–magyar szótár. Deutsch-ungarisches Wörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Halász/Földes/Uzonyi 2002b: Halász Előd; Földes Csaba; Uzonyi Pál, *Magyar–német szótár. Ungarisch-deutsches Wörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Helbig/Schenkel 1973: Helbig, Gerhard; Schenkel, Wolfgang, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: Enzyklopädie
- Hessky et al 2000: Hessky Regina; Bernáth Csilla; Iker Bertalan; Knipf Erzsébet; László Sarolta, *Német–magyar kézisztár. Deutsch-ungarisches Handwörterbuch*. Budapest/Szeged: Nemzeti Tankönyvkiadó/Grimm Kiadó

- Hessky et al 2002: Hessky Regina; Bernáth Csilla; Iker Bertalan; Kiss Mónika; László Sarolta; Stockbauer Csilla, *Magyar–német kézisztár. Ungarisch-deutsches Handwörterbuch*. Budapest/Szeged: Nemzeti Tankönyvkiadó/Grimm Kiadó
- Langenscheidts Großwörterbuch 1998: Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans, *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München/Szeged: Langenscheidt/Grimm Kiadó ²1998.
- László 1988: László, Sarolta, *Mikroebene*. In: Mrazovic, Pavica; Teubert, Wolfgang (Hgg.), *Valenzen im Kontrast*. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg: Julius Groos, 218–233. p.
- László/Szanyi 1985: László, Sarolta; Szanyi, Gyula, *Magyar–német igei vonzatok*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Ozsegov/Svedova 1998: Ожегов, Сергей Иванович; Шведова, Наталия Юльевна, *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник
- Papp 1969: Papp, Ferenc, *A magyar nyelv szóvégmutato szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Scholze-Stubenrecht 1995: Scholze-Stubenrecht, Werner, *Äquivalenzprobleme im zweisprachigen Wörterbuch*. In: Germanistische Linguistik 127/128, 1–16. p.
- Schröder 1992: Schröder, Jochen, *Lexikon deutscher Präfixverben*. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt/Enzyklopädie
- Schröder 1993: Schröder, Jochen, *Lexikon deutscher Verben der Fortbewegung*. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt/Enzyklopädie
- Schumacher 1986: Schumacher, Helmut (Hg.), *Verben in Feldern*. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben. Berlin/New York: de Gruyter.
- Sommerfeldt/Schreiber 1974: Sommerfeldt, Karl-Ernst; Schreiber, Herbert, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. Leipzig: Bibliographisches Institut
- Sommerfeldt/Schreiber 1977: Sommerfeldt, Karl-Ernst; Schreiber, Herbert, *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive*. Leipzig: Bibliographisches Institut
- Takács 1995: Takács, Gábor, *Német–magyar vonzatteltérések*. Székesfehérvár: Lexika Tankönyvkiadó
- Tamássy-Bíró 1998: Tamássy-Bíró, Magda, *Einige Gedanken zur Valenz der ungarischen Substantive*. In: Bassola, Péter (Hg.), *Beiträge zur Nominalphrasensyntax*. Szeged: JATEPress (=Acta Germanica 6), 143–172. p.
- Unger 2000: Unger, Tamás, *Német–magyar vonzatsztár*. Székesfehérvár: Lexika Tankönyvkiadó
- Uzonyi 1996a: Uzonyi, Pál, *Nyelvtan-e a hangtan?* In: A VI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia (Nyíregyháza, 1996. ápr. 2–4.) anyaga (Szerk.: Székely, Gábor; Cs. Jónás, Erzsébet), Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 429–435. p.

- Uzonyi 1996b: Uzonyi, Pál, *Wieder einmal zur Kompatibilität von Dependenz und Konstituenz*. In: Mádl, Antal; Schmitt, Werner (Hgg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1996*. Budapest/Bonn: GUG/DAAD, 119–138. p.
- Uzonyi 2000: Uzonyi, Pál, *Magyar szóalakok szintézise kétnyelvű szótárakban*. In: T. Molnár, István; Klaudy, Kinga (szerk.), *Papp Ferenc akadémikus 70. születésnapjára*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 166–172. p.
- Uzonyi 2003: Uzonyi, Pál, *Dependenzstruktur und Konstituenzstruktur*. In: Ágel, Vilmos; Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans-Werner; Hellwig, Peter; Heringer, Hans Jürgen; Lobin, Henning (Hgg.), *Dependenz und Valenz. Dependency and Valency. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), Teilband 1*. Berlin/New York: Walter de Gruyter (im Druck)
- Zaliznyak 1977: Зализняк, Андрей Анатольевич, *Грамматический словарь русского языка*. Москва: Русский язык

IX. SEKCIÓ

SZOCIOLINGVISZTIKA

Batár Levente
Veszprémi Egyetem

**ETNIKAI, FAJI, NEMZETI SZTEREOTÍPIÁK ÉS
ELŐÍTÉLETEK MEGJELENÉSE A TÉVÉFILMEKBEN**

Tanulmányommal egyrészt arra szeretnék rámutatni, mi lehet a tévéből áradó verbális agresszió hatása, mit lehet ez ellen tenni, másrészt arra, hogyan lehet megelőzni a sztereotip és előítéletes gondolkodás kialakulását.

1. Erőszak a TV képernyőjén

Számos kutató (többek között A. Bandura, R. Lazarus, E. Alfert, R. M. Liebert, R. A. Baron és S. Milgram) érdeklődését felkeltette a kapcsolat a televíziós erőszak növekedése és az emberek minden korosztályánál egyaránt megfigyelhető agresszivitás-növekedés. A kutatási eredmények ismeretében kijelenthetjük, hogy a televíziós erőszak egyénenként más mértékben, de növeli a nézők agresszivitását. Ranschburg Jenő szerint egyedül az olyan gyerek személyiségére nem gyakorol semmiféle maradandó hatást a képernyőről sugárzott erőszak, aki szerető szülei gondoskodásában él, szívesen jár iskolába, ahol jól teljesít, barátaival hasznos és egészséges programokon vesz részt. Azonban az ilyen gyerekből egyre kevesebb van. Hozzá kell tenni, hogy nem a médiából áradó erőszak az egyetlen oka a növekvő agresszivitásnak, hanem például a családi minták, az érzelmi biztonság hiánya is.

2. A televíziós erőszak fajtái

A televízióból kétfajta agresszió árad: fizikai és verbális, előadásomban a verbálisra helyezem a hangsúlyt. Verbális agresszióknak számítanak a káromlások, átkozódások, szitkozódások és a bántó nyelvhasználat. Utóbbi foglalja magába a nemzetre vonatkozó negatív sztereotípiákat és előítéleteket.

3. A televíziós erőszak feldolgozásának lehetőségei

Az erőszakos filmek visszaszorítására a magas reklámbevételek miatt nincs esély. Mivel a nézők nem tudják elkerülni az erőszakot, ismertetéssel és/vagy megbeszéléssel fel kell készíteni őket, hogy a filmek negatív hatásai elmaradjanak. A megbeszélés során a gyerekeknek alkalmuk nyílik kérdések feltevésére, a felhalmozott feszültség levezetésére, érzelmeik feldolgozására. A felkészült nézők szembe tudnak nézni a képernyős erőszakkal.

4. A sztereotípiák és előítéletek kialakulásának okai, folyamata

Az emberi elme egyik legköznapiabb fogása a túláltalánosítás. Ahelyett, hogy egy új személy vagy tárgy minden kis részletét megjegyeznénk, egyszerűen csak ész-

revesszük, hogy pont olyan, mint egy bizonyos séma, amely már a memóriánkban van, és csak a legeltérőbb vonásokat kódoljuk és őrizzük meg emlékezetünkben. Atkinson ezt „kognitív gazdaságosságnak” nevezi. Ennek következtében környezetünket és embertársainkat nem a szerint látjuk, ahogy önmagukban vannak, hanem azoknak a sémának megfelelően, amelyekkel leírásukra rendelkezünk. Képtelenek vagyunk arra, hogy a világ minden egyes dolgát önmagában is alaposan megismerjük, rászorulunk az elnagyolt skatulyákra. Ráadásul a gyerek már nagyon fiatal korában túlértékeli saját csoportbelijeit, aki más, idegen, az rendszerint félelmet és szorongást vált ki belőle. A csoportokkal szembeni előítéletek már az élet korai szakaszában kialakulnak és mélyen beépülnek a személyiségbe. Elképzeléseink egy csoport tipikus jellemzőiről torzítottak. Allport szerint egyetlen esetben sem fordulhat elő, hogy egy csoport minden egyes tagja a csoportnak tulajdonított összes tulajdonsággal rendelkezne, és az sem valószínű, hogy volna olyan, a csoport minden egyes tagjára nézve tipikus tulajdonság, amely egyetlen más csoportban sem fordulna elő. A sztereotipizálás általában jól látható jellemző, például a bőrszín, a külső megjelenés, a tájszólás vagy a név alapján jelenik meg.

Különbséget kell tenni az egyszerű tévedésen alapuló előzetes ítélet és a valóságos előítélet között. Ha egy személy bizonyítékok figyelembevételével képes arra, hogy hibás ítéleteit kijavítsa, akkor a szóban forgó témával kapcsolatosan nincsenek előítéletei. Az előzetes ítéletek akkor válnak előítéletekké, ha az újonnan feltárt ismeretek nem képesek változtatni rajtuk. Statt nagyon találóan fogalmazza meg az előítélet fogalmát: „Attitűd, vélemény vagy hit, mely erősen érzelmi megalapozottságú s ettől jobbra hozzáférhetetlen az ész, illetve a cáfoló bizonyíték számára. A kifejezés rendszerint (bár nem mindig) negatív értelemben használatos.” Az előítéletek akkor válnak társadalmi problémává, ha tárgyakat az emberek köréből veszik.

Meg kell jegyeznem, hogy az előítélet nem csupán negatív érzelmi előítélet lehet, az emberek jót is feltételezhetnek másokról elegendő bizonyíték nélkül. Azonban az etnikai előítéletek egyik sajátossága, hogy többnyire negatív érzelmi színezetűek. Másik sajátossága, hogy mögöttük a történelmi és társadalmi problémák mellett lélektani mechanizmusok is meghúzódnak. Az előítéletben jelen kell lennie egy kedvező vagy kedvezőtlen érzelmi viszonyulást kifejező attitűdnek, melynek egy túláltalánosított nézethez kell kapcsolódnia.

5. „Mit kezd” az ember a kialakult sztereotípiákkal, előítéletekkel?

A tudatunkban kialakult sztereotípiák (azaz általános érvényűnek vélt túlzáson alapuló leegyszerűsített képek) alapján az emberek legkülönbözőbb csoportosulásait (például fiatalok, nők, férfiak, amerikaiak) ismerni véljük, még akkor is, ha azok nem széles körű tapasztalati alapon, csak vélt tapasztalaton alapulnak. Az előítéletesen beállított tudatot mérhetetlenül nehéz megváltoztatni, csak azokat a

dolgokat veszi figyelembe, amelyek saját igazát bizonyítják. A sztereotip és előítéletes gondolkodás nemcsak észlelésünket és következtetéseinket befolyásolja, de viselkedésünket és társas interakcióinkat is. Sztereotípiáink arra készíthetnek minket, hogy a sztereotipizált személyekkel oly módon viselkedjünk, ami beteljesíthető is lehet.

6. A média szerepe a közgondolkodás formálásában

A mai világban az információáramlás nagy részben vizuális, audiovizuális. Jelenzős a média szerepe a közízlés és közgondolkodás formálásában. A média sokat tehet(ne) a sztereotípiák és előítéletek lerombolásáért, helyett sok olyan filmet tűz műsorra, amelyek táplálják azokat.

7. Példák

A következő példákat különböző televíziós csatornákról (RTL Klub, TV 2, Viasat 3, M 1, Eurosport) gyűjtöttem. Sztereotípiák: *Ti gringók, mind mocskos disznók vagytok. A gringók szemetek. Minden amerikai család, hazug, állatokkal fajtalanodik. A britek kicsit okosabbak, mint az amerikaiak. A digók hülyék. A columbiai férfiak baszást hordanak, gitároznak és használnak fegyvert. A spanyol nép a legbunkóbb. A lettek vodkát vedelnek. A svédek rondák. Tudod, hogy az oroszoknak farkuk van? A románok potenciális zsebtolvajok. Előítéletek: *Vigyázz Tommal, ő is amerikai. Gyorsan él és felszínes. Magyarországnak vigyázni kell majd a román vendégmunkásokkal. Fekete, mindent el fog ejteni, amihez hozzáér.**

8. Egy magyarországi vizsgálatról

Magyarországon két részre bontva (1981-ben és 1991-ben) végeztek egy sztereotípiavizsgálatot. A kutatás menetét és az eredményeket Hunyady György a *Sztereotípiák a változó közgondolkodás* című könyvében írja le. Mindkét alkalommal nyolc nemzetet (amerikai, angol, francia, kínai, magyar, német, orosz, román) standard tulajdonságpárok között elhelyezett hétfokú skálán jellemeztettek magyar diákokkal. Mindkét esetben a diákok jól tagolt mintáján folyt a vizsgálat, alminták tucatját alakították ki, amelyek homogének voltak a társadalmi származási háttér, a látogatott iskola típusa és az elért tanulmányi eredmény szempontjából. A 10 tulajdonság (becsületes, értelmes, hazafias, művelt, öntudatos, népszerű, politika iránt érdeklődő, barátságos, szorgalmas, jó humorú) kiválasztásában (többek között) közrejátszott az a szándék, hogy a tulajdonságok és a kombinációk az emberi személyiség minél több oldalát letapogassák. Az eredményekből csak azt emelem ki, hogyan jellemezték a kérdezettek saját csoportjuk tipikusnak vélt képviselőjét. Leginkább kedvezőek, hogy barátságosnak, jó humorúnak, hazafiasnak tartották a „magyar” embert. Az ellenpóluson is szociális, közéleti tulajdonságokat találunk, többnyire megkérdőjelezzük, hogy a „magyar” népszerű és politikailag involvált lenne, túl azon, hogy kifejezetten vitatják szorgalmát. 1991-re a becsületes minősítés pozíciója romlott, ez foglalja el az utolsó

előtti helyet a szorgalom előtt. A nemzeti ingroup értékelés általános szintje is számottevően süllyedt 10 év alatt: a hétfokú skálán 5, 5-ről 4, 7-re hanyatlott.

9. Változó sztereotípiák

Az első és második iraki háború között eltelt 12 évben nagy mértékben változott a németek amerikaiakról alkotott képe. A 2003. 04. 02-i Népszabadság az 1. oldalon számol be arról, hogy a német Demoscopia közvélemény-kutató intézet 2097 főt kérdezett meg az amerikaiak vélt tulajdonságairól. Az amerikaiak pozitív tulajdonságokkal való felruházása (tisztességes, békeszerető, felelősségtudó) körülbelül felére csökkent, a negatív tulajdonságokkal való felruházása (kíméletlen, erőszakos, nagyképű) majdnem kétszeresére emelkedett az elmúlt 12 év alatt (véltetően a két öbölháború következtében is).

10. A sztereotip és előítéletes gondolkodás kialakulásának megelőzési lehetőségei

Ahogy a televíziós erőszak feldolgozását, úgy a sztereotip és előítéletes gondolkodás kialakulásának megelőzését is már kisgyermekkorban el kell kezdeni. Többféle megoldás létezik:

- a) Csepeli Györgyöt idézve: „Ott kell tehát a küzdelmet elkezdni, ahol a legközvetlenebb a baj: önmagunkban.” Mindenkinnek magának kell szembenéznie előítéleteivel.
- b) Másik megoldási lehetőség, hogy a szülők erősítik az ítélőképességet a gyerekekben, arra tanítják őket, hogy mindig a konkrét helyzetet és konkrét személyt, ne egy csoportot esetleg népet ítéljenek meg annak egyetlen vagy néhány képviselője alapján.
- c) Az iskola úgy veheti ki részét a megelőzésből, hogy megismerteti a gyermekeket a kultúrák és értékek sokféleségével, egyúttal a másság megértésére, elfogadására neveli őket.
- d) A megoldási lehetőségeket egy gyakorlatban már bevált módszerrel zárom. Muzafer Sherifnek táborlakó gyerekek között végzett kísérletekben sikerült megvalósítania a csoportok közötti békét, az előítéletek felszámolását. Sherif ennek módját az együttműködésben találta meg. Célul a vízhiány felszámolását tűzte ki, amelyet a gyerekek egymás nélkül nem érthettek el. A cél érdekében a csoportok elkezdtek segíteni egymást, megindult a csoportok közötti kommunikáció, ennek hatására az egymásról kialakított torz képek, előítéletek hamissága lelepleződött, baráti kapcsolatok alakultak ki más csoportokon belüli gyerekek között is.

Ha a tévéműsorok összeállításába nincs beleszólási lehetőségünk, akkor legalább ezek kezelésére készüljünk fel, készítsünk fel minél több embert, fiatalt.

Irodalom

- Allport, G. W.: *Az előítélet*. Budapest, 1999, Osiris Kiadó.
- Atkinson, Rita L.: *Pszichológia*. Budapest, 1995, Osiris Kiadó, 249–250. p.
- Csepeli György: *A hétköznapi élet anatómiája*. Budapest, 1986, Kossuth Könyvkiadó.
- Csepeli György: *Szociálpszichológia*. Budapest, 1997, Osiris Kiadó.
- Csepeli György: *A szociálpszichológia vázlata*. Budapest, 2001, József Attila Műhely Kiadó.
- Forgách József: *A társas érintkezés pszichológiája*. 1993, Gondolat.
- Frydman, Marcel: *Televízió és agresszió*. Budapest, 1999, Pont Kiadó.
- Frydman, Marcel: A médiaoktatás esélyei. In *Fordulópont*, 1999/1.
- Hunyady György: *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest, 1996, Akadémiai Kiadó.
- Statt, David A.: *Pszichológiai kisenciklopédia*. Budapest, 1994, Kossuth Könyvkiadó.

Kegyessné Szekeres Erika

Miskolci Egyetem

NŐK ÉS NYELVHASZNÁLATI KÉRDÉSEK AZ EURÓPAI UNIÓBAN

Bevezetés: múlt és jelen, elvek és gyakorlat

Az Amszterdami Szerződés (1997) a nemek közötti egyenlőséget az Európai Unió egyik legfontosabb alapelveként ismerte el. A gyakorlati célkitűzések a következők: (1) a nők és férfiak közötti társadalmi, jogpolitikai és szociális egyenlőtlenségek megszüntetése, (2) a nemek közötti esélyegyenlőséget és egyenlő bánásmódot biztosító közös európai jogharmonizációs politika kialakítása, (3) valamint a bármely nemmel szembeni diszkrimináció minden fajtájának felszámolása a tagországokban (Piepenschneider 1995). Történelmileg a Római Szerződésben (1957) szerepel először az egységes európai nőkérdés és nőpolitika kialakításának szándéka. A dokumentumban központi helyet kapott az összehangolt európai nőpolitika gazdasági szempontból mindmáig leglényegesebb elvének deklarálása, amely az egyenlő munkáért egyenlő bérezés elvét hangsúlyozza. A későbbiekben ez az alapelv egészült ki a direkt és indirekt diszkrimináció, valamint az erőszak és a szexizmus minden formája elleni célzott intézkedésekkel. Vagyis: a nők helyzete az egységes Európában kezdetben gazdasági, majd politikai kérdést jelentett, melyeknek nyelvi- nyelvpolitikai vonzata is van.

A nő helyzete, jogállása az Európai Unió jelenlegi és leendő tagországaiban más-más szabályozás alá esik. A Maastrichti Szerződés (1991) rögzíti a szabályozás irányelveit, melyek az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód koncepcióját az élet minden területére kiterjesztik. Mit értünk e két kulcsfontosságú fogalom alatt? „*A nők és férfiak közötti egyenlő bánásmód biztosítása a nőkkel szembeni hátrányos megkülönböztetés, azaz a diszkrimináció tilalmát jelenti. Az egyenlő bánásmóddal szemben az esélyegyenlőségi politika azt kívánja meg a tagállamoktól, hogy tegyenek lépéseket a nők tényleges egyenjogúsítása érdekében az élet legkülönbözőbb területein.*” (Albert & Gyulavári 2002).

A legtöbb jelenlegi és csatlakozni szándékozó tagállamban azonban még mindig jelentősek a bérkülönbségek a kereső nők és férfiak között, alacsony a nők részvétele a politikai döntésekben, mindennaposak a diszkriminatív álláshirdetések (Lévai 2000). A közeljövő feladatai között tarthatjuk számon a nemekkel kapcsolatos nem nyelvi és nyelvi kérdések tisztázását hazánkban is.

A következőkben néhány aktuális, a társadalmi nemekkel kapcsolatos nyelvi-nyelvhasználati kérdésre térek ki, melyek kapcsán az Európai Unió küszöbén változások várhatóak a mai magyar nyelvhasználatban. Bár napjaink nyelvhasz-

nálátában sporadikus jelleggel vannak jelen a jelzett változások, kiterjedésük tendenciális jelleget is ölthet az Európai Unióhoz való csatlakozás után.

1. Asszonynévviselés: szabályozás és hagyományok, egység vagy sokszínűség?

A jelen nyelvi gyakorlata ♦ Az Európai Unióba való betagozódás és integrálódás jegyében 2002-ben az Országgyűlés elfogadta a korábbi, névviselést szabályozó rendeletek módosításait. Az új szabályozás szerint nemcsak a feleség veheti fel férje nevét, hanem a férj is feleségéét, ill. a felek ún. közös házassági nevet is választhatnak, a két családnév kötőjellel összevont változatát, mely az Európai Unió számos országában követett gyakorlat. Az eddigi szabályozás megváltoztatása egy sok száz éves hagyományra visszatekintő feleségnév-képző elem *(-né)* lassú eltűnését eredményezheti. A férjezett asszonyok *-né* képzős névviselése minden bizonnyal azonban még velünk tart az Európai Unióba, az európai nyelvi és nem nyelvi egységesülési folyamatok és uniformizálódás ellenére is, hiszen a statisztikai adatok szerint Magyarországon jelenleg is ez a leggyakoribb és legnépszerűbb asszonynév-típus (Laczkó 1996, Zahuczky 1997, Fercsik 2001). Ebben a tekintetben a jelen magyar nyelvi gyakorlata erősen hagyományörző és normakövető. Ugyanakkor a tény, hogy a *-né* képzős alakok külföldön való használata nehézkés és félreértésekre ad okot (Takács és Várnai 2002) amellett szól, hogy az Európai Unióban a hagyományos és sajátos magyar asszonynév-alakok nyelvünkől való kiiktatására kényszerülhetünk.

Kérdések ♦ Vajon az Európai Unióban kiállja-e valamelyik sajátosan magyar, hagyományos asszonynév-viselési gyakorlat a próbát, vagy teljes mértékben alkalmazkodunk kell majd az Európai Unióban szokásos asszonynév-viselési gyakorlathoz? Amennyiben nem kívánunk igazodni az európai országok többségében megfigyelhető egységesített és a magyar nyelvi gyakorlathoz képest kevésbé változatos asszonynévformákhoz (például közös házassági név választása vagy az ún. indoeurópai asszonynév-típus viselése), elképzelhető-e az, hogy visszatérünk egy régi javaslatához (Hexendorf 1963, Kassai és mások 1973), miszerint a magyar nők a házasságkötés után továbbra is viseljék saját születési nevüket?

A közeljövő tendenciái ♦ Az indoeurópai asszonynévforma (a férj családneve + a feleség utóneve), amely Magyarországon törvényileg 1974 óta egyben engedélyezett hivatalos névforma is, nem hivatalos nyelvi közegben mindig is erőteljesen jelen volt a magyar nyelvi gyakorlatban, anyakönyvileg azonban nem sokan választották ezt a névformát, mint hivatalosan is viselt asszonynevet. E jelenséggel párhuzamosan a szóbeli kommunikációban kialakult egy ún. „felemás forma” is: a *-né* képzővel kiegészült indoeurópai asszonynévforma (*Nagyné Erika*). Ezt az említő és szólító funkciót egyaránt betöltő névalakot mostanában egyre többször írott változatban is megfigyelhetjük például az eladónők és pénztárosnők névtábláin, a rendelőintézetekben és kórházakban kifüggesztett védőnői, asszisztensi

és ápolónői névsorokban. Az európai egységesülési folyamat az indoeurópai névforma magyarországi terjedését idézheti elő, amelyet azonban sokan még mindig a magyar nyelv szabályaival ellentétesnek tartanak, annak ellenére, hogy sok régiségből származó nyelvműlemben gyakorta megtalálható (Szabó T. 1970, 1972), magyar nyelvjárásokban is használatos szólító névről, s a határon túli mai magyar nyelvhasználat jellegzetes névalakjáról van szó (Csernicskó 2001). Történelmi, kultúrtörténeti példák is azt igazolják, hogy a magyar nyelvhasználat számára valóban nem idegen alak terjedéséről van szó (Zrínyi Ilona, Blaha Lujza). Friss névtani adatok szerint bizonyos foglalkozási területeken dolgozó (tanári, jogi és tudományos pálya) és társadalmi körökben is elismert nők köre mellett ma Magyarországon egyre többen döntenek e névforma mellett, foglalkozástól és szociális státusztól függetlenül is (Zahuczky 1997).

2. Női foglalkozásnevek, nők megszólítása, címek és rangok használata: redundancia és szükségesség, begyűrűzés avagy újszerű tendencia?

A jelen nyelvi gyakorlata ♦ Az ún. feminin alakokkal kapcsolatban az Európai Unió egyes hivatalos nyelveiben jelenleg két egymással ellentétes folyamat küzdelme zajlik: (1) A társadalmi nemeket nyelvi szempontból is megkülönböztető és tudatosan differenciáló folyamat természetes velejárója a feminin alakok preferálása, a differenciaelméletből kinövő mozgalom hívei a foglalkozásnevek generikus alakjának használatát nőkre vonatkoztatva elvetik, a férfi és női foglalkozásnevek esetében a foglalkozást űző személy nemét egyértelműen jelölő és megkülönböztető nyelvi formák mellett érvelnek. Ennek következtében egyes nyelvekben (például a németben) a szóképzés különböző eszközeivel létrejött egy következetes nemi differenciálódás (Szűcs 1996), a férfi és a női foglalkozásnevek szimmetrikus megnevezési rendszere, minek következtében a szexista nyelvhasználat elleni törekvések valójában a szexista nyelvhasználatot erősítették. (2) Ez utóbbi felismerés vezetett egy modernebb álláspont kialakulásához, ami a foglalkozásnevek esetében azt jelenti, hogy a foglalkozást űző személy, személyek nemének nivellálására törekvő nyelvi megoldásokat (Szűcs 1996) kerestek azok a társadalmi csoportok, szervezetek és nyelvi kérdésekkel hivatalosan is foglalkozó munkaközösségek, melyek elvileg és gyakorlatilag is elutasítják a nemi differenciálás minden formáját. Jelenleg a magyar nyelvhasználat felerősödő feminizálási gyakorlatot mutat, vagyis a nyelvben is nyomon követhető nemi differenciálás felé tendálunk, legalábbis a foglalkozás-megjelölések esetében. Balázs (2001) is korunk nyelvének változásai között tartja számon a szóalkotási módok közül a női foglalkozásnevek képzésének egyre gyakoribb voltát. Erre alkalmasak például a *nő*, *asszony* szavakkal képzett szóösszetételek (*bajnoknő*, *polgármesternő*/*polgármester asszony*, *üzletasszony*). Gyakoriak a *női* melléknévvel alkotott szószervezetek is (*női sofőr*, *női vezető*), de csak kevés esetben hozzuk létre a feminin alakot suffixummal (*kollégina*, *doktoranda*) (Pete 1999). A magyar nyelv jelenlegi szabályai szerint a *nő*,

asszony utótag redundáns elemnek minősítendő, ha a szóban forgó személy személynevéből kiderül nőneműsége. Ezzel szemben a mai magyar nyelvhasználatban mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikációban egyaránt terjed a feminin alak preferálása: *Budai Krisztina műgyűjtőnő, Szabó Emília lakberendezőnő, Horváth Anna tudománygyászónő*. Az ilyen jellegű feminizálás a médiák nyelvhasználatában is megfigyelhető, mind szóban, mind írásban. A fenti példákkal kapcsolatban Göncz és Kontra (2000) is azt állapítják meg, hogy a *nő* vagy *asszony* utótag hozzáadása a generikus változathoz csak olyankor elfogadott, ha az alany nemét valamilyen okból hangsúlyozni kívánjuk, ha tipikusan női foglalkozásról vagy elnöiesedett pályákról van szó. Mindazonáltal a magyar nyelvi gyakorlatban – mind ezidáig – két alapeset érvényesült a leggyakrabban: (1) A női mivolt hangsúlyozására az eddigi nyelvi gyakorlat szerint is a feminin alakot használtuk (*Dávid Ibo-lya az év legnépszerűbb politikusasszonya; Egy politikus nő nem mehet a parlamentbe bikini-ben!*); (2) Egyébként a generikus változat volt és van érvényben, a feminin alakhoz pedig nemegyszer pejoratív felhang társul(t).

Kérdések ♦ Vajon a közeljövőben a magyar nyelvnek is „át kell esnie” egy „feminizálási hullámon”, amelynek jelei a mai sajtónyelvben és a különböző női magazinok nyelvhasználatában pillanatnyilag tetten is érhetők, s amely folyamaton több európai nyelv napjainkra már túljutott, sőt túl is lépett rajta? Történik ez annak ellenére, hogy a foglalkozásnevek generikus változatát a magyar beszélők többsége nem érzékeli szexista jellegű megkülönböztetésnek? Mondhatjuk-e azt, hogy megint pusztán idegen minta követéséről van szó, amelyet többek között újságírók és fordítók az Európai Unió hivatalos nyelveiből emelnek át a magyar nyelvi gyakorlatba?

A közeljövő tendenciái ♦ Nemcsak a médiában mutat a feminizálás a jelen magyar nyelvi gyakorlatában erősödő tendenciát. Lépten-nyomon tanúi lehetünk ennek a köznyelvben is, a mindennapi kommunikáció szintjén, annak ellenére, hogy a magyarban standardnak és normatív értékűnek a generikus változat tekintendő (Göncz és Kontra 2000). Bár a feminizálás erőssége és mértéke függ például a beszélő attitűdjeitől, nyelvi beállítódottságától, vagy magától a vizsgált változótól, nagy szerep jut a nyelvi divatoknak és szokásoknak is. Mindezek figyelembe vételével a *tanár–tanárnő* változó esetében nem kétséges, hogy magyar anyanyelvű adatközlők is egyértelműen a *tanárnő* alakot preferálják a női tanerő foglalkozásának megjelölésére, összekapcsolván a nemileg specifikus nyelvi kérdést a nyelvi tiszteletadás nők felé megnyilvánuló formájával. Ugyanakkor a mai magyar sajtónyelvben és az előszóbeli nyelvhasználatban a feminin alakok egyértelműen sűrűbb előfordulása figyelhető meg, abban az esetben is, ha a kontextusból világosan kiderül a szóban forgó személy nőneműsége. Ezzel párhuzamosan visszaszorulóban van a feminin formák pejoratív értelmű használata. Ezt bizonyítják a következő különböző magyar sajtóorgánumokból² származó friss példák is, melyek egyik érdekessége, hogy többségük férfi szerző tollából származik:

- „*A Clonaidet vezető francia vegyész nő, Brigitte B. azt állítja, hogy...*”
- „*A sikeres énekes partnere, a szintén magyar ajkú fiatal énekesnő, Cserjési Katalin...*”
- „*Donatella Versace, olasz divattervező nő újabb sikert aratott egy olaszországi divatbe-mutatón.*”
- „*Felfüggesztették tiszttségéből Sásd SZDSZ-es polgármester asszonyát, Kovács Sándornét.*”
- „*Agneta N. régóta próbál a szervkereskedelemtől felröppenő híreknél utána járni. [...] A román riporter nő megemlítette egy lényeges körülményt... [...] A külföldi kolléganővel való találkozásom... [...]. – mondta egykedvűen az újságíró.*” (részletek egy hosszabb cikkből).

Az önálló feminin alakok mellett jelen vannak felemás értékű, ún. hibrid megjelölések is: (1) Gyakran a feminin és generikus alakok sajátságos keveredése látható egy-egy szövegben vagy mondaton belül:

- „A kérdésünkre a fővárosi tiszti főorvostól megtudtuk, hogy tegnap reggel megkezdődött az érintettek kihallgatása. [...] A főorvos asszony hozzátette...”

(2) Más esetekben a teljes személynevet követő foglalkozás-megjelölés generikus változatú, majd a szöveg további részében önálló feminin alakok szerepelnek, különös tekintettel a címekre, rangokra és egyéb titulusokra, a megszólítási és tiszteletadási formákra. Az utóbbi példákban korábban a szóbeliségre jobban jellemző alakokról van szó, melyek napjaink sajtónyelvében nyomtatott változatban is egyre gyakrabban fordulnak elő:

- „[...] – mondta lapunknak Sándor Judit jogász, a Közép-Európai Egyetem tanára. [...] Ugyanakkor a jogász nő hangsúlyozta...”
- „Dávid Katalin neves művészettörténész kötetét a minap mutatták be a Károlyi-palotában. [...] Erdő Péter püspök, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem rektora méltatta a professzor asszony művét.”
- „Törökország budapesti ügyvivőjével, Gülhan Ulutekin asszonnyal beszélgetett lapunk a várható háborúról...”
- „Az eseményen részt vett Mádl Dalma asszony...”
- „A lengyel kulturális attasé asszony a budapesti Lengyel Intézet vendége volt.”
- „Lapunknak a rendőrség szóvivője Kiss Magdolna nyilatkozott az ügyben. A százados asszony elmondta...”

A fenti példák alapján a közeljövőben nyilvánvalóan a feminizálási tendencia további erősödése várható.

3. Álláshirdetések: pozitív és negatív diszkrimináció, avagy ki töltheti be az állást?

A jelen nyelvi gyakorlata ♦ Az álláshirdetések kapcsán tisztázandó és újraértelmezendő a nyelvi diszkrimináció fogalma, különös tekintettel a nyelvben közvetetten vagy közvetlenül is megjelenő diszkriminatív megfogalmazások hatásmechanizmusaira. Általában az ENSZ „*Egyezmény a nőkkel szemben alkalmazott hátrányos megkülönböztetések minden formájának kiküszöböléséről*” (1981) című dokumentumának meghatározását³ szokás figyelembe venni a fenti fogalmi kérdésben. A dokumentum 11. cikkelye részletesen kitér a foglalkoztatás területén alkalmazott megkülönböztetések kiküszöbölésére, főképpen arra, hogy a nőknek és a férfiaknak azonos jogokat kell biztosítani az álláshoz jutáshoz. E célkitűzés gyakorlati megvalósulásaként követelték korábban a nőmozgalmak, hogy az álláshirdetések megszövegezésében el kell térni és tekinteti a generikus alak használatától, nyelvileg nemileg differenciált formában eszközölni kell, hogy a meghirdetett álláshely mindkét nem számára pályázható és nemre való tekintet nélkül betölthető. A másik létező, modernebb álláspont ebben a kérdésben is az, hogy a „*foglalkozásnevekből, így az álláshirdetésekből is ki kell iktatni a nemre vonatkozó mindenfajta utalást*” (Huszár 2001, 584), hiszen ez a nyelvi forma teremti meg a „nemileg semleges” álláshirdetés fenti kritériumait. Mindkét tábor ún. ajánló listákat hozott létre a témával kapcsolatos nyelvi elképzeléseik népszerűsítésére, melyeket az Európa Parlament, az Európa Tanács és az Európai Unió megfelelő szerveinél nyújtottak be. Az Európai Unióhoz való igazodás jegyében remélhetőleg nálunk is megszűnnek a diszkriminatív álláshirdetések, ami – szintén remélhetőleg – nem jár majd együtt a külföldi minták túlzott mértékű, kritika nélküli átvételével. Egyébként a magyar nyelvű álláshirdetések többségében a generikus alak használata a megszokott, ettől eltérés – mindmáig – csak akkor volt tapasztalható, ha valamilyen okból fontos volt a munkavállaló nemére történő utalás, ami a fentiekben megfogalmazott diszkriminatív jelleget erősítette akár a férfi, akár a női munkavállalók kirekesztésével. Tapasztalatom szerint a magyar álláshirdetésekből nyelvi formában is megjelenített diszkrimináció arányaiban inkább sújtja a férfiakat, mint a nőket, feltéve, hogy a magyar nyelvben a generikus alak használata nemi szempontból valóban nem differenciál. Ilyen formán a férfiakat előnybe részesítő, a nőket nyelvi formában is kirekesztő álláshirdetéssel⁴ jóval kevesebbszer találkozunk, mint olyanokkal, amelyek a férfiakat érintik diszkriminatív módon:

- „*Üzletembe új munkatársnőt veszek fel*”.
- „*A Globusz Travel valutaváltó kolléganőt keres*.”
- „*Pincérnőt, pultoslányt felveszek*.”
- „*Telefonos marketinges munkára hölgyeket felveszünk*.”
- „*1 fő megváltozott munkaképességű női dolgozót alkalmazok*.”

A fenti kirekesztő típusú álláshirdetésekkal szemben ma Magyarországon gyakorlatilag nem érzékelhető tiltakozás, talán azért is, mert számuk elenyésző azokhoz az álláshirdetésekhez képest, amelyek munkakörre és feladatkörre szóló kiírások, mivel azok pusztán a nyelvi forma tekintetében egyik nem szempontjából sem diszkriminatív jellegűek:

- „*Gyakorlattal rendelkezőknek eladói munkát kínálunk.*”
- „*Pesthidegkúti injekcióüzem felvételt hirdet gyógyszergyártásban gyakorlattal rendelkező, laboráns munkakörbe.*”
- *Magyar tulajdonú műanyagipari rt. munkatársat keres asszisztensi munkakörbe.*”

Kérdés ♦ Megváltozik-e az európai integrálódás jegyében a fentiekben ismertetett magyar gyakorlat az álláshirdetések megszövegezésében? Számíthatunk-e az idegen minták erősödő és gyakoribb követésére?

A közeljövő tendenciái ♦ Az európai egységesüléssel kapcsolatban a legvitatottabb nyelvi jelenség az álláshirdetések megszövegezésében az idegen minta követése, s az ezzel kapcsolatos uniformizálódás. Teljesen vagy részben külföldi tulajdonban lévő cégek jelenleg is a külföldi mintát alkalmazzák gyakrabban a magyar nyelvű hirdetésszövegben, figyelmen kívül hagyva a magyar nyelv sajátosságait és hagyományait. Sajnálatos módon magyar tulajdonban lévő cégek és vállalatok, intézmények is elég gyakran ezt a mintát veszik át, s ily módon egyre többször találkozhatunk az indoeurópai nyelvekből kölcsönvett, sokak által erősen kritizált s a magyar nyelv számára teljesen idegen alakok preferálásával:

- „*Bérbe vállalt kertművelésre társat vagy társnőt keresek*”
- „*Vállalkozásomhoz pénzügyi tanácsadót (tanácsadónőt) keresek*”
- „*Könyvelőt/ könyvelőnőt alkalmazok*”
- „*Budai kereskedelmi iroda titkárt/ titkárnőt keres.*”
- „*Iskolánkba fiatal magyar szakos kolléga/ kolléganő jelentkezését várjuk*”

Összefoglalás: gender blind és gender-szenzibilis nyelvi magatartás

Az Amszterdami Egyezmény (1997) aláírása új lendületet adott az Európai Unió céljai között hangsúlyozott szerephez jutó erőfeszítésnek, miszerint meg kell valósítani a nők és férfiak közötti egyenlőséget, az egyenlőtlenségeket meg kell szüntetni. A fontos feladatok között szerepel nemcsak a jogharmonizáció megteremtése, a diszkriminatív álláshirdetések kiküszöbölése, hanem a témával összefüggő szakterminológia népszerűsítése is.

Az Európai Unióval és a társadalmi nemek kérdésével kapcsolatosan első és legfontosabb feladat ezen kifejezések magyar nyelven való tudatosítása, valamint egy ún. „gender-szenzibilis”, azaz a nemek problematikájára társadalmi, szociális és nyelvi szempontból egyaránt fogékony és érzékeny nyelvi attitűd kialakítása. A magyar beszélők többsége ma még figyelmen kívül hagyja a nemek társadalmi

dimenzióját és az ezekkel kapcsolatos nyelvi problematikát, s a nemek társadalmi különbségeire és az ezzel szorosan összefüggő nyelvi problémákra érzékenyen, ún. „gender blind” magatartást tanúsít. Csakis az attitűdök és a nyelvi magatartás megváltozása alapján történhetnek megfelelő irányú, mélyrehatóbb, de a magyar nyelvhasználat szabályaival nem ellentétes változások a névhasználat, a foglalkozásnevek és álláshirdetések területén is.

Remélem, hogy a fenti nyelvi jelenségek ismertetésével s a témával kapcsolatos kérdéseim megfogalmazásával magam is hozzájárultam ahhoz, hogy a társadalmi nemek és a nyelvhasználat kérdésében pozitívabb és tudatosabb nyelvi attitűdök birtokában csatlakozhassunk az Európai Unióhoz.

Irodalom

- Albert, L. – Gyulavári, T.: *Nők és férfiak esélyegyenlősége az Európai Unióban és Magyarországon*. Budapest, 2002, A Magyar Köztársaság Külügyminisztériuma.
- Balázs, G.: *Magyar nyelvstratégia*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- Csernicskó, I.: *Stigmatizáló nyelvművelés? Avagy a kárpátaljai és a magyarországi magyar nyelvhasználat néhány eltéréséről*. www.hhrf.org/ungparty/netpansip/2001-2/csernicsnyelvhasznalat.htm (2001).
- Fercsik, E.: A tanári mesterséget űző nők asszonynevéről. In Gréczi-Zsoldos, E. – Kovács, M. (ed.): *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. Miskolc, 2002, Miskolci Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 41–45. p.
- Göncz L. – Kontra M.: „Feminizálás” a kárpát-medencei magyar beszélőközösségek nyelvhasználatában. In *Modern Filológiai Közlemények*. II. évfolyam (2001) 2. szám 83–97. p.
- Gyulavári T. – Kardos G. (ed.): *A nők és férfiak közötti esélyegyenlőség az európai közösségi és a magyar jogban. Jogharmonizációs javaslat*. Budapest, 2000, INDOK.
- Hexendorf, E.: *A nőket jelölő névformák használatának kérdéséhez*. Magyar Nyelvőr 87 (1963), 422–435. p.
- Huszár Á.: Női beszéd. In Andor J. – Szűcs T. – Terts I. (ed.): *Színes eszmék nem alszának*. Szépe György 70. születésnapjára. Pécs, 2001, Lingua Franca Csoport, 577–586. p.
- Kassai, I. – Nagy, E. – Szende, T.: Az asszonynév kérdéséhez. In *Magyar Nemzet*, 1973. február 7. 8. p.
- Kassai, I. – Nagy, E. – Szende, T.: Az asszonynév kérdései és egy javaslat. In *Magyar Nemzet*, 1973. január 10. 8. p.
- Laczkó, K.: A mai asszonynévhasználat Budapesten. In *Magyar Nyelvőr* 120 (1996). 161–167. p.
- Lévai K.: *A nő szerint a világ*. Budapest, 2000, Osiris.
- Pete I.: Férfinyelv-e a magyar? In *Magyar Nyelvőr*. <http://www.c3.hu/nyelvor/period/1241/124110.htm> (1999).

- Piepenschneder, M.: Europa der Frauen. In Weidenfeld, W. – Wessels, W. (ed.): *Europa von A-Z. Taschenbuch der europäischen Integration*. Bonn, 1995, Europa Union Verlag, 140–143. p.
- Szabó T., A.: *Anyanyelvünk életéből*. Bukarest, 1970, Kriterion.
- Szabó T., A.: *Nyelv és múlt*. Válogatott tanulmányok és cikkek. Bukarest, 1972, Kriterion.
- Szűcs T.: Dúr/moll szex-tett német nyelvre és női karra. Nem-leges gondolatok egy feminista brosúra ürügyén. In: *Modern Nyelvoktatás*, II.évf. (1996) 3. sz. 47–56. p.
- Takács, J. – Várnai, J. Sz.: Gondolatok a magyar hivatalos személynévhasználatról az uniós csatlakozás tükrében. In Gréczi-Zsoldos, E. – Kovács, M. (ed.): *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. Miskolc, 2002, Miskolci Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, 182–186. p.
- Zachuczky, M.: Az asszonynévformák változásai városon és vidéken a 70-es és a 90-es években. In B. Gergely, P. – Hajdú, M. (ed.): *Az V. Magyar névtudományi konferencia előadásai*. Budapest–Miskolc, 1997, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 92–107. p.

Jegyzetek

¹ Főcímek a mai magyar sajtóból.

² A példák forrása: Magyar Nemzet, Nők Lapja, Népszabadság, a kiragadott szövegrészleteket változtatás nélkül közlöm.

³ Ez a dokumentum a következőkben határozza meg a diszkrimináció fogalmát: „a nőkkel szemben alkalmazott megkülönböztetés (diszkrimináció) a nemi hovatartozás miatti minden olyan megkülönböztetést, kizárást vagy korlátozást jelent, amelynek az a hatása vagy célja, hogy csorbítsa vagy megsemmisítse a politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális, polgári vagy bármely más területen fennálló emberi jogoknak és alapvető szabadságoknak elismerését és megvalósítását a férfiak és nők közötti egyenlőség alapján, nők által való gyakorlását, függetlenül családi állapotuktól (1. rész, 1. cikk).”

⁴ Az álláshirdetések magyar hirdetőújságok idevágó rovataiból származnak, a hirdetésszövegek kiragadott részleteit változtatás nélkül közlöm.

OROSZ NYELVI ELEMEEK A MAI MAGYAR SAJTÓNYELVBEN

A szó szemantikai jelentése a nyelvi jel és a nyelv tárgya közötti viszonyt fejezi ki, ezt nevezzük szótári jelentésnek, szaknyelven denotációnak. A szónak a szótári jelentésen kívül van mellékjelentése, konnotációja is, amelynek vizsgálata a pragmatikához tartozik (Kindler–Samu 1997, 55). Másként megfogalmazva: „a konnotáció a kifejezés kommunikatív értéke azáltal, amit a tisztán fogalmi tartalomtól megnevez” (Leech 1974, 14). Minden nyelvi formának megvan az egész nyelvközösség számára adott „konnotációs zamata”, amely az egyén saját tapasztalata által módosulhat (Bloomfield 1933, 155). A kollektív és egyéni tapasztalat az érzelm szűrőjén át rakódik a lexikai jelentésre, másképpen fogalmazva a konnotáció a lexikai jelentés „érzelmi-modális komponense” (Péter 1991, 52).

Ami a kölcsönszavakat illeti, azok konnotációja összefüggésben van az átadó nyelvvel és nyelvközösséggel, azok politikai rendszerével kapcsolatos attitűdünkkel, érzelmi állásfoglalásunkkal, a kialakult sztereotípiákkal. Ez az oka annak is, hogy az orosz nyelvet a magyar emberek egy jelentős része durvának, közönségesnek találja, szemben a tipikusnak mondható nyugati attitűddel, miszerint az orosz kellemes hangzású, romantikus hangulatú. A véleménykülönbség oka nyilvánvalóan a szóban forgó közösségek eltérő történelmi tapasztalata. Az orosz nyelv sok magyar ember tudatában elsősorban 1945-öt és az 1945 utáni évek Szovjetunió által inspirált politikai rendszerét társítja, amit Lengyel László a „szovjetszkij jazük” ironikus kifejezéssel tett egyértelművé (Lengyel 1996, 34), Szilágyi Ákos pedig „szovjetizált orosz nyelvről” beszél (Szilágyi 2002, 53). Ezért lehetett egy újságcikk címe: „Lermontov nyelve, nem Leniné” (MN, 2002. júl. 6. 33. l.). Az is nyilvánvaló, hogy az orosz nyelv tanításának kötelező volta – más nyelvek rovására – nagyban hozzájárult e negatív imázs erősödéséhez.

A kedvezőtlen attitűdből egyenesen következik, hogy a mai magyar sajtónyelvben használatos orosz kölcsönszók szinte mindegyike (talán a *szamovár*, *kvasz*, *pud*, *borscs*, *csája*, *scsi*, *verszta*-féle néhány reáliát leszámítva) csak negatív kontextusban fordul elő. Már az 1917 előtti kölcsönzések egy jelentős része ilyen volt, hiszen a despotikus cári rendszer mindennapjaira utaltak: *muzsik*, *kancsuka*, *ukáz*, *csinovnyik* stb. Az ilyen típusú kölcsönszavakat Bakos Ferenc xenizmusnak nevezi, hiszen jelentésükbe az idegen nemzeti jelleg is beépült, a *muzsik* orosz parasztot, a *kancsuka* orosz verőeszközt, az *ukáz* orosz rendeletet, a *csinovnyik* orosz hivatalnokot jelent (Bakos 1991, 306). Mint látni fogjuk, e szavak jelentésköre a mai magyar közbeszédben és annak írott formájában, a sajtónyelvben kitágul, mivel sajátosan magyar (és ritkábban külföldi) politikai viszonyokra is utalhatnak.

1917 után az orosz kölcsönzésekkel kapcsolatos negatív konnotációk felszaporodnak: *bolsevik, kolhoz, cseka, komisszár*; okai nyilvánvalók.

1945 után nagy mennyiségben kerültek nyelvünkbe russzicizmusok két fő csatornán: a) tükörfordítások (*munkaverseny, a nép ellensége, öntevékenység, pártélet, városi tanács, pártmunkás, a szocializmus építése, szovjethatalom, kuláklista, tisztogatás, Legfelső/Legfelsőbb Tanács, Központi Bizottság, Politikai Bizottság, télapó* stb.), b) valódi kölcsönszók (*komszomolka, druzsba, csasztuska, kalasnyikov* stb.) Egy részük nem orosz szó volt eredetileg, de mi orosz közvetítéssel vettük át: *pionír/pionyr, diszpécser, kombájn, esztrád, agitka, agit-prop, káder*. Ilyen a francia burzsoá pejoratív és vulgáris orosz változata, a *burzsuj* is. A szovjet politikai lexika jó részének jelentése az illegális sajtóban (szamizdat) már a rendszerváltást megelőzően, míg a hivatalos sajtónyelvben csak a rendszerváltás után vált negatívvá.

A rendszerváltást követően egyes kölcsönszók hangalakja és helyesírása is megváltozhatott vagy kérdésessé válhatott. A korábbi *bolsevikok* többes számú alakkal vetélkedik a csak negatív kontextusban előforduló *bolsik* és *bolsevikiek* (az utóbbival egy felszabadulás előtti szóalakot támasztották fel, nem véve tudomást az orosz -i többesjelről): „a bolsevik diktatúra legkeményebb időszakára jellemző sajtókomisszári eljárás” (KU, 1997. jún. 12., 1); ugyancsak gyakori a *bolsevik* jelző helyett negatív összefüggésben a *bolsevista*: „a magyar bolsevista pártmodell” (168 óra, 2001. máj. 5., 17). Czigány Loránd hívta fel a figyelmet arra, hogy a felszabadulás után a moszkvai kommunista emigráció ösztönzésére (valami nehezen követhető hódolat nyilvánulhatott meg a Nagy és Bölcs iránt; lám, ő még itt is kivétel) – az érvényes átírási szabályokat ignorálva – a *Szétalin* kiejtés és írásmód terjedt el a korábbi *Sztalin* helyett (MN, 1997. júl. 12., 8). Annak következtében, hogy a Szovjetunió felbomlott, s az egyes nemzeti nyelvek nagyobb szerepet kaptak, számos földrajzi név és népnév kiejtése és helyesírása is megváltozott vagy vetélkedik a korábbi – orosz nyelvi közvetítéssel meggyökerezett – alakkal: *Ogyessza* helyett *Odessza*, *Harkov* helyett *Harkiv*, *Lvov* helyett *Lviv*, *Alma Ata* helyett *Almáti*, belorusz helyett *belarusz* vagy (egyre gyakrabban) *fehérorosz*, a *tádzsik* helyett *tádzsik* stb. A korábbi oroszból átvett *kazah* népnév helyett a szóban forgó nép kiejtéséhez közelebb álló *kazak* szót javasolja a Nyelvek Lexikona (Fodor 1999, 692). Az oroszok állítólag azért alkalmazták a *kazah* írásmódot, hogy így különböztessék meg őket a *kozák* (oroszul: *kazak*) népcsoporttól (a két népnév különben azonos eredetű). Az is előfordul, hogy valamely orosz szó korábban ritka szinonimájának használata tükrözi a szerző negatív attitűdjét, így „a Szovjetunió” helyett „a szovjetek” (az angol sajtónyelvi *the Soviets* mintájára) vagy a Politikai Bizottság helyett: „a vodkabúzos *politbüro*” (MN, 2001. jún. 8., 6).

Saját gyűjtésem alapján a mai magyar sajtónyelvben leggyakrabban előforduló orosz lexikai elemeket jelentésük szerint a következő csoportokra osztottam:

1. az állami elnyomás, a terror lexikája: *Ljubjanka, Butirki, cseka, csekista, GPU, KGB, KGB-sek, gulag/gulág, Gulag/Gulág, csiszotka* (tisztogatás), *pufajka, pufajkás*, (lefüggönyözött) *pobeda/pobjeda, szamizdat, tamizdat*;
2. a párt- és állami élet, bürokrácia lexikája: *ukáz, apparatcsik/apparátcsik, nacsálnyik/nacsálnyik, csinounyik, tovaris(i), továriscsi, káder, nási „mieink”, (fekete)Volga, dácsa* (mint vezetői privilégium), *gyelegácija/gyiligácija, kolhoz, kolhoznnyik, pionír /pionyír, pionyírka, komoszomolka, funkcionyerovka* (sic!), *csaszтусka, agitka, agitpunkt, Krátkij kursz, sto gyélaty?, bumága/bumáska/bumázuska, dokument, dokument jeszty, druzsba, druzsbázik, gruppá turisztov, Vengrija, szicsasz, szicsaszozik* (ígérget felelőtlenül, halogat), *sztyengazjeta, peresztrojka, glásznoszty*;
3. A Szovjet Hadsereg magyarországi tevékenységével összefüggő lexika: *Kraszňaja ármija, málenyikj/malenkij/kicsi robot, davaj, davaj biszťro, davaj-davaj, pasli, davaj csasz(i), davaj dokument, szťoj, (el)zabrál(ás), davajgitár* (orosz dobtáras géppisztoly), *bárisnyázik* (nőt hajkurászik), *politrucke* (sic!), *komisszár, gimnaszťorka, trófeja* (hadizsákmány), *nyemci, nyemcev* (sic!), *igyi szuda!, szťoj!, Kalasnyikov/kalasnyikov, katyusa*;
4. a mindennapi szovjet élet lexikája: *zsenscsina, bárisnya, (szállodai) gyezšurnaja* (a mindent átható gyanakvás és ellenőrzés szimbólumaként), *gyévuska, málcsik, bábuska, bátyuska, gyedmoroz, sznyegurocska, usánka, papiroszsa, sutka, hleba, szťo gramm vodka, konyec, da, nyet, horosó/harasó/hárásó, ogyin/ágyin, iscsó/jicsó raz, kultúr/kultur(a) jeszty, Gigantográd*, (az elszett, nem környezetbarát beruházások szimbólumaként), *Brežšnyevcsina*;
5. szovjet ipari termékek Ezek igen gyakran a silány minőség és rossz izlés konnotációjával rendelkeznek mindmáig, talán a fegyverek és a vodka kivételével; a tipikus szovjet áru „nem szépsége főként ormótlanságában, nehéz anyagában, szürkességében fejeződött ki” (Szilágyi 2002, 52): *Kraszňaja Moszťk-va kölni, Stolicšnaja/Szťalicsnaja vodka, Zaporozsec, Moszťkevics, Volga, Zsiguli, Lada, Volga, ZIL, ZISZ, Szaratov hűtőszekrény, Csajka porszívó, Junoszťy televízió, Szokol /Sokol rádió*;
6. orosz vagy orosz mintára szerkesztett negatív politikai konnotációjú személynevek, viccekben is gyakoriak: *Iván, Ruszťki Iván, Ivánék, Szerjőzsáék', Ivan Ivanovics, Szása* „az orosz, az oroszok”, *Iván-szobor* „szovjet katona szobra”. Egy jellemző példa: „Állandóan tapasztaljuk a balliberálisok eszement sikoltozását. És ez így fog tartani, ahogy Ivánék mondták: i tak dále” (MD, 2002. ápr. 4., 5). Vicc: „Fehérneműcsere a Vörös Hadseregben: Szerjőzsza Szásával” (HV, 2002. júl. 12., 65). A mai politikai és gazdasági állapotokra utalnak az ironikus hangulatú álorosoz nevek: „Don Kanyarovics, a hazánkban csöppet sem ideiglenesen állomásozó maffia keresztapja” (VB, 2003. febr. 23., 38),

„...itt élt Malenkaja Hleba, a nyomor feltalálója” (HC, 2001. jan. 10., 6), „Sámli Sámilitovics Sámлитov (kolhoznyik) számítása szerint két és fél év alatt eszi meg a kolhoz ZIL teherautóját” (HC, 2002. máj. 1., 19), egy vezető politikusról: „Titán Titánovics” (168 óra, 2002. okt. 10., 20), „Viktor Viktorovics Orbán” (BSz, 2001. dec. 15.), „a leghatékonyabb agitációs sorozatvető – léánykori nevén Katyusa Agitprotova” (Lendvai Ildikóról; MN, 2002. ápr. 22., 7), „Dácsa Rubelova, Lenin-díjas kutyaidomár” (MN, 2001. dec. 29., 34). „D-Kisputyin elvtárs” (Medgyessyről; Szövetség, 2003. márc. 28., 10).

A szovjet életforma szemantikai jegyét hordozó xenizmusok a mai magyar sajtónyelvben a rendszerváltással párhuzamosan más konnotációs jegyeket is felvettek: használatukkal a mai magyar politikai életben állítólag fellelhető, pártállami időket idéző, tekintélyuralmi, antidemokratikus tendenciákra utalnak: „az SZDSZ-média komisszárjai” (MF, 1997. aug. 28., 7), „igazi komisszár, vagyis teljes elnöki jogkörrel felruházott alelnök” (168 óra, 1999. dec. 2., 19), „a pártkongresszus után egy funkcionerovka... kijelentette, hogy ők már szociáldemokrata párt” (MD, 2001. jan. 4. 12. l.), „továris Gyula” (Horn Gyuláról, MF, 1997. szept. 4., 5), „továris Kovács” (Kovács László pártelnökről, NSz, 2002. szept. 14., 4), „Tétován kísértének a tovarisok.” (MN, 2002. szept. 14., 24), „a volt kormánypártok rádiós csinovnyikjai” (MN, 2002. márc. 30., 33), „egy odaültetett rádiós politrukk” (MD, 2000. márc. 15., 29), „népnemzeti csinovnyik” (168 óra, 2001. febr. 15., 52), Az MDF igen sikeres „Továriscsi, konyec!” plakátja sem mérült feledésbe: „Németh Zsolt nyaka sem volt még ennyire továriscsikonyeces” (HC, 2001. aug. 22., 6), a Fidesz Honecker és Brezsnyev csókját ábrázoló plakátjára utal: „bajonettfűz továriscsókások” (a szocialistákról; MN, 2001. jún. 8., 6). A *konyec* önmagában is negatív kontextusra utal: „Kudarc, konyec” (címként egy kézilabdamerkőzésről; NSz, 2001. dec. 14., 30), „Csernobil – konyec” (címként az erőmű bezárásáról; MH, 2000. dec. 16., 7), „későn ismerte föl, hogy itt a konyec” (Torgyánról; 168 óra, 2001. febr. 15., 5). Egyéb példák: „a 300 szavaz szókinső davaj gitáros” (Hornról; MD, 2000. jan. 13., 13), „nagy szerencse, hogy a davajgitár már nem érdekli őt” (Medgyessyről; MD, 2001. szept. 6., 45), „ugatnak a propagandahadtest katyusái” (TA, 1998. jan. 1., 10), „A Fidesz golyózáport zúdít az ellenzékre, amire az MSZP, SZDSZ katyusákkal válaszol” (VH, 2002. jan. 27., 24), „a HÉV-en hallgattam egy jól öltözött idős agitkát, aki rögtönzött népgyűlést tartott a pimasz ifjak kormánya ellen” (ÚM, 1999. febr. 6., 14), „ifj. Hegedűs Lóránt, a hitehagyott lelkész őrlöngése egy pronáci agitkában határeset” (NSz, 2001. nov. 6., 18), „klasszikus agitkakisírók” (MIÉP-összejövetelről; NSz, 2000. okt. 30., 10), „ismerősek a csasztuskák” (az MSZP-ről; MN, 2002. jan. 8., 7), „dalok, versek és csasztuskák köszöntsek a szocialista frontembert” (MN, 2001. márc. 24., 7) „néhány véglény infantilis csasztuskája” (antiszemita szurkolókról; MN, 2001. aug. 4., 7). Valószínűleg a *dokument jeszty* analógiájára

terjedt el a *kultur/kultúr/kultúra jeszty* kifejezés, amely ironikusan a beszéd tárgyát képező személy műveltségbeli hiányaira hívja fel a figyelmet, s implicite a forrásnyelvi („szovjet” nyelvű) kultúrárával kapcsolatos negatív attitűdöt is tartalmazza: „Mit lehetne mondani ezek után: Kultúra jeszty” (vélemény egy baloldalinak tartott kritikusnő írásáról: MN, 2001. jún. 23., 7), „Kultúr, jeszty!” (egy olyan glossza címeként, amely egy riporter felkészületlenségéről mond véleményt: ÉS, 2001. jún. 8., 4), „Azon a délszaki szigeteken ... az emberek ismeretleneknek is köszöngtek... Kultur jeszty, mondta Ignác a párjának” (ÉS, 2002. jan. 11., 18). A magyarban az idegenből kölcsönzött igét nem közvetlenül ragozzuk, hanem először denominális verbunképzőt (-l vagy -z) teszünk az idegen töre (pld. ném. *drucken* > magy. *drukko*). Az orosz *zabraty* „elvesz” igéből alkotott (*el*)*zabrá*l is hasonló módon keletkezett, s második világháborús élményekből származik: „gitáros (davaigitáros – OG.) társisok elzabrálták a gebéjét” (ML, 2001. júl. 29., 35). E szó jelentése is aktualizálódott a közbeszédben: „az egyházat valamiféle idegen, a társadalom javait önző célokra zabráló szervezetnek tekintik” (MN, 2001. jan. 29., 7), „a befejezéshez közeledő privatizációt a zabrálás szó határozza meg legpontosabban” (NSz, 1998. jún. 13., 29), „az elzabrált javaknak egy meghatározott hányada vissza fog kerülni a keresztények kezébe” (MF, 1997. máj. 29., 5), „a Hornnak elzabrált tisztikereszt” (MN, 2002. júl. 19., 6). Széles körben ismert a davaj-hoz hasonló jelentésű pasli (gyerünk!, menjünk!), a belőle képzett magyar ige egyszeri előfordulás a gyűjtésben: „Amikor bejött a téészesítés, csöstül pasliztak el kedvenc falujukból” (Franka Tibor: Cigánykérdés cigányúton, Bp., 2001, 89). Különös karriert futott be az orosz *fufajka*ból népetimológiás úton keletkezett *pufajka* (orosz vattakabát), s melléknévi alakja, a *pufajkás* (56-os karhatalmista): „pufajkasbarát Kovács László” (MD, 2000. márc. 15., 29), „a pufajka jobban áll neki” (Hornról, Bencsik András: Örök Magyarország. Bp., 1999, 313), „Ne foglaljanak állást valamennyi díszmagyar és pufajka alkalmából” (NSz, 1997. máj. 17., 21), „így jutottak el néhány évtized alatt a pufajkától a Boss-öltönyig” (MF, 1999. júl. 1., 8). Öt előfordulásával nem minősíthető ritkának a *Krátkij kursz*, amely előfordul kis kezdőbetűvel is annak ellenére, hogy az ötvenes évek egyik ideológiai kulcsművének az alcíme (A Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártjának története. *Rövid tanfolyam*). A beavatottak a hosszú címet lerövidítendő ez utóbbi alcímen és oroszul említették, s említették ma is: „A zsidó nacionalizmus fogalmát aztán a Sztálin írta párttörténet, a Krátkij kursz exportálta hazánkba.” (NSz, 2001. nov. 29., 15). Ez a kifejezés is aktualizálható mai viszonyokra: „Európa legtöbbet változó hetilapjának története. Krátkij kursz.” (a Magyar Narancsról, NSz, 2000. okt. 21., 9), „a kiscigány párt rövid történetében (krátkij kursz) lesz miről emlékezni” (VH, 2001. márc. 11., 4), „van persze kiugrás, krátkij kursz a gazdasághoz” (NSz, 2001. ápr. 6., 21), „A krátkij kursz új változata szerint Földi az MSZP-n belüli pártharcok áldozata” (NSz, 2002. dec. 7., 3). A *nyet* tagadószó átvétele is negatív kontextust jelez: „A Mr. Nyetként elhíresült

szovjet külügyminiszter” (VH, 2001. ápr. 29., 8), „A szovjet nyet nem érte váratlanul” (HVG, 1997. máj. 31., 85), a *nyet* mai magyar viszonyokra is utalhat: „pótlék nyet, tehát a hipermarketeket be kell zárni” (NSz, 2001. febr. 27., 3), „ez vízipóló, nyet pingpong” (egy magyar–szovjet vízilabdameccsről, NSz, 2002. jún. 3., 10), s egy néhány napos hír: „immár az egész nemzetközi sajtó non – nyet – nein szövetségnek nevezi a francia – orosz – német együttműködést” (MH, 2003. ápr. 12., 4). Az is előfordul, hogy orosz képzőt veszünk át (*-nyik*), s illesztünk egy magyar szóhoz. Ez más nyelvekben is előfordul, a képző nemzetközi karrierjét valószínűleg a *szputnyik* (1957) indította el, de a *narodnyik*, *kolhoznyik*, *csinovnyik* ismertsége is közrejátszhatott. Ilyen szavak az angolban: *citynik* „városlakó”), *neatnik* „jól öltözött, piperkőc”, *Vietnik* „vietnami háborút ellenző” (Zsluktyenko 1983, 148). Más példák: *kibutsnik* „kibuclakó Izraelben”, *refusnik* „másként gondolkozó a keleti blokkban” stb. Lengyel László a *globálnyik* szót használja „a globalizáció híve” jelentésben (168 óra, 2000. márc. 16., 16). Hasonló fejlemény a magyarban a *fidesznyik*, a *reformkisznyik* és a *kultúrnyik*: „a reformkori múltat a fidesznyik politika egyenes előzményének kellett láttatni” (UF, 2003. febr. 2., 20), „az állami csöcsre rábukó fidesznyikek” (MN, 2002. ápr. 3., 6), „túlélhetési reformkisznyik” (168 óra, 2001. szept. 13., 3), „a fekete loboncot viselő kultúrnyik a hetekben megigazította hajzatát” (KU, 1997. máj. 14., 5).

A középkorú és annál idősebb újságíró nemzedék a 10–12 éves orosznyelvtanulás memóriatörmelékeként nemcsak kölcsönszavakat használ, szívesen folyamodik orosz szókapcsolatokhoz, sőt egész mondatokhoz is, melyek a „szovjetizált orosz nyelv pár besulykolt, –élőbeszédben használhatatlan – sablonfordulatai” (Szilágyi 2002, 54). Ezek grammatikailag gyakran hibásak, s az átírásuk (hasonlóan a fentiekben már említett lexika átírásához) erősen ingadozó, néha úgy tűnik, mintha az orosz nyelv alacsony presztízse miatt a szerző nem venné a fáradságot a nyelvtanilag helyes és a magyar átírás szabályai szerinti lejegyzéshez. Néhány példa: „Go veszt – szkozal Gyula” (Hornról, NSz, 1997. jún. 11., 8), „szépreményű KISZ-esként tudtuk, hogy a Peace nagyjából annyit tesz, mint a »Mir u mir«” (külön írával, MN, 2001. jún. 28., 7), „és ők (*Lényin* i Kádár) azzal nem is számolhattak...” (NSz, 2002. ápr. 27., 10). A *Lenin* helyesírási hiperkorrekciója itt ironikus értelmű, csakúgy, mint Csurka István helyesírásában a *gyilgácija* (MF Különlenyomat 1997, 32), „Kedves Orbán és Wermer bácsik! Ja k vami pisú, csivó zse bolje...!” (HC, 2002. ápr. 3., 23), „Szkóró damój – mondogatták a muszkák” (ML, 2001. júl. 29., 35), „kormányfőink... Ucsitysza! Ucsitysza! Ucsitysza!, meg Rabotaty, Rabotaty! Rabotaty! atyai tanácsaikkal látták el cigány honfitársainkat” (NSz, 2002. okt. 10., 12), „Montecuccoli bugyet zsity” (ÉS, 1998. márc. 6., 11), „Cserno bil, Cserno biv, Cserno bugyet bitty” (Paksról szóló karikatúra címe; HC, 2003. ápr. 30., 10). „S ha már a szovjet kakaja tyehnyikát leváltjuk” (MD, 2001. szept. 6., 45), „Valamikor régen a Hetes, mint tudjuk, vigyázzállásban jelentett, tavaris prepadavátyel, jadakladivaju vám, szasz-

táv (rabócsij) klásszá... amin persze röhögtünk..., míg manapság a Hetes egyszerűen lefekszik a stúdió padlatára..., plusz a gatyájához nyúlkál” (a Heti Hetes műsorának színvonaláról, NSz, 2000. márc. 20., 12), „A címeres haramiák, Lenin, Münnich i tak dálse” (MN, 2001. jan. 16., 7), „ruszki, pasli damoj” (MD, 2002. nov. 7., 37).

A mai magyar sajtó szókészletében jelenleg kisebb-nagyobb gyakorisággal több száz orosz lexikai elem lelhető fel, s ezek nagy része – mint kifejtettük, főleg politikai és kulturális okokból – negatív szövegkörnyezetben használatos. Várható, hogy az orosz kölcsönszók mennyisége a közbeszédben egy idő után csökkenni fog. Ennek oka az orosz nyelvet tanulók és valamilyen szinten értők számának fogyása, az Oroszországgal fennálló gazdasági és kulturális kapcsolatok gyengülése. Remélhető, hogy az új Európában a demokratikus Oroszország megtalálja majd szellemi és gazdasági nagyságának megfelelő helyét, s akkor a magyar-orosz kulturális, nyelvi kapcsolatokban az úgynevezett „nyugat-keleti kulturális lejtő” kiegyenesedik majd.

Rövidítések: BSz: Beszélő, HC: Hócipő, HV: Heti Válasz, HVG: Heti Világgazdaság, KU: Kurír, MD: Magyar Demokrata, MF: Magyar Fórum, MH: Magyar Hírlap, ML: Mai Lap, MN: Magyar Nemzet, NSz: Népszabadság, TA: Tallózó, ÚM: Új Magyarország, VH: Vasárnapi Hírek, VB: Vasárnapi Blikk

Irodalom

- Bloomfield, L: *Language*. New York, 1933.
- Fodor István: *Nyelvek lexikona*. Budapest, 1999, Akadémiai Kiadó.
- Kindler József–Samu Mihály: Szemben álló jelentések és jelzők. *Hitel*, 1997, 54–61. p.
- Leech, G.: *Semantics*. Brucks, 1974, Aylesbury.
- Lengyel László: *A rendszerváltó elit tündöklése és bukása*. Budapest, 1996, Magvető.
- Péter Mihály: *A nyelvi érzelmekifejezés eszközei és módjai*. Budapest, 1991, Tankönyvkiadó.
- Szilágyi Ákos: Két globalizáció Magyarországon. (Kovács János Mátyás szerk.) *A zárva várt Nyugat*. Budapest, 2002, Sík Kiadó, 27–65. p.
- Zsluktyenko, Ju. A.: *Angljszkeje nyeologizmi*. Kijev, 1983, Naukova Dumka.

Tokaji Ildikó
Dunaújvárosi Főiskola Idegennyelvi Lektorátus
A TÉRKÉPEK NÉVRAJZA

„Nincs a világon izgalmasabb, kalandosabb, érdekfeszítőbb olvasmány, mint a térkép. A száraz adatok, szélességi és hosszúsági fokok, hegycsúcsok, városok, folyók nevei mind-mind egy-egy izgalmas fejezet címei. Regényes történet, több ezer éves mondát mesélnek, ha megszólaltatjuk őket...”

Rockenbauer Pál

1. A földrajzi nevek szerepe a térképen

A régmúlt idők, a letűnt korok ránk maradt emlékei között a térképek kiemelkedő helyet foglalnak el. Értékes adatokat szolgáltatnak számunkra a térképek földrajzi nevei a települések fejlődéséről, az egyes államok kialakulásáról, a földrajzi névadási gyakorlatról, egy korszak nyelvhasználatáról és a nyelv térbeli változásáról. A ma is ismert településnevek mellett egykor jelentős, de már kihalt városok nevére, megváltozott országhatárookra és földrajzi nevekre bukkanhatunk a régebbi térképeken. A térkép tehát olyan művészeti alkotás, amely a történetíráshoz, kutatáshoz, oktatáshoz és a mindennapi életben való tájékozódáshoz nyújt nélkülözhetetlen alapot.

2. A névrajz mint információforrás

A térkép főleg grafikai ábrázolás, de azért, hogy pontosabb információt adjon az ábrázolt tereptárgyról, és környezetéről, különböző jellegű írásos kiegészítéseket alkalmaznak. Ez a kiegészítés lehet a földrajzi név, valamint a térképpel megértését elősegítő egyéb verbális elem.

A térképeken előforduló megnevezések és számfeliratok összességét *névrajznak* nevezzük. A névrajz elősegíti a tájékozódást a térképeken, valamint adatokat szolgáltat az ábrázolt terület jellegéről, egyes térképeken pedig a tulajdonviszonyokról is. (Pl. Pál-major, Fűvészkert). A települések elnevezései számos olyan egyéb adatot szolgáltatnak, amelyek az illető terület történelmi múltjára utalnak. (Pl. Török-ugrató). A névrajznak nyelvészeti szempontból is fontos eleme a földrajzi név, amelyet, mint a szókincs részét nem csak a térképészek, hanem a nyelvészek is régóta tanulmányozzák. Jelen írásomban a földrajzi nevekkal és azok nyelvészeti, származástani vizsgálatával foglalkozom, figyelembe véve azonban a térképészeti szemléletmódot is.

A *földrajzi név* fogalmát Fábián Pál – Földi Ervin – Hőnyi Ede: A földrajzi nevek helyesírása című kiadványban (1998) a következőképpen adja meg: „Földrajzi névnek nevezünk minden olyan nyelvi alakulatot, amelyet a földfelszín természetes (hegy, patak, sivatag stb.) vagy mesterséges (csatorna, út, dűlő, település

stb.) részleteinek azonosítására kisebb vagy nagyobb közösségek használnak. A földrajzi nevek (Bécs, Mátra, Dunántúl, Belső-Ázsia, Rákos-patak, Nagy-Ausztráliai-öböl, Ördög küllője, Tolna megye, Akácfa utca stb.) mind tulajdonnevek.”

Bárczi Géza (2001) ennél tágabb meghatározást ad: „Földrajzi névnek nevezük a földfelszín egyes pontjának vagy kisebb-nagyobb lakott vagy lakatlan területének, hegy- és vízrajzi alakulatainak elnevezéseit, tehát dűlők, erdők, mezők, hegységek, hegyek, völgyek, határrészek, egyes épületek, tanyák, utak, utcák, faluk, városok, folyók, tavak, mocsarak, vidékek, közigazgatási egységek (pl. megyék), tartományok, gyarmatok, országok, világrészek stb. tulajdonneveit.”

A földrajzi nevek azonban nem mindig elégségesek a térképen ábrázolt treptárgyak megnevezésére. Kiegészítjük ezeket olyan földrajzi köznevekkel, mint domb, tenger, vasútállomás, gimnázium, ország stb. Ezen felül földrajzi jellegű jelzők használatára is szükség lehet. Ide sorolhatók többek között: alsó, délkeleti, régi, lapos stb.

3. A helynévtan mint tudomány

A történész, a nyelvész, a földrajzos, a néprajzos, a térképész munkája során állandóan helynevekkel találkozunk. Ezek ugyanis a térben és időben való tájékozódás eszközei. A helynevek és földrajzi nevek kutatásával egy sajátos tudomány, a „névtan” (névtudomány) foglalkozik. Mivel vizsgálatának tárgya a név vitathatatlanul nyelvi elem, ezért a névtan hosszú ideig nem önálló tudományágként, hanem mint a nyelvészet egyik ágaként szerepelt a kutatásokban. A földrajzi nevek kutatása más tudományágak számára nélkülözhetetlen segédtudományként szolgál. Nagyrészt a névanyag és a névadás nyelvészeti elemzésén keresztül a településtörténet számára megállapítható, hogy mely korban, milyen sorrendben, milyen nyelvű népek szálltak meg egy területet, milyen lakosságot találtak ott. A természetföldrajz az elnevezések segítségével megállapíthatja a környezetben végbemenő változásokat, az egykor jellemző növénytakarót, az állatok életszintjét és a birtokok kiterjedését, az egyes családok letelepedését. A földrajzi nevek megfejtése az etimológia (mellyel már Anonymus is foglalkozott), a XII. századig nyúlik vissza. A Magyar Tudományos Akadémia 1837-es pályázatában a földrajzi nevek megfejtését tűzte ki célul. A kutatás az 1800-as évek közepén kezdődött el Révész Imre munkája révén. Az Akadémia újabb, 1853-as, gyűjtésre való felszólításának hatására Pesti Frigyes történeti szemléletű gyűjtő-szervező munkájának következtében 68 vaskos kéziratos kötet készült el, melynek kis része megjelent nyomtatásban, a többi a Széchényi könyvtárban található. (Magyarország helynevei. Történeti, földrajzi és nyelvészeti tekintetben. I. 1888).

A történeti szempontú gyűjtés hosszú ideig jellemző marad, (1882-ben Ortvay Tivadar gyűjti össze Magyarország vízneveit történeti forrásokból), de megjelenik a néprajzi és nyelvészeti ág is. A források legfontosabb alapanyagául

elsősorban egyházi, részben pedig a világi oklevelek szolgálnak. A kutatásokban hangtörténeti és alaktani szempontból is feldolgozták a szórványemlékek földrajzinév-anyagát. A legjelentősebb munkát végzők között kell megemlíteni Kniezsa István nevét. Munkáiban több régi forrás helyneveit azonosította, nyelvészetileg eredetét megmagyarázta, időrendileg beazonosította. A névvizsgálatot elsősorban a mai Szlovákia területén, a XIII. előttről származó egyházi oklevelek alapján végezte. Lőrincze Lajos munkásságában a névélettani szempontokat emelte ki, elsősorban határrész- és dűlőnevek vizsgálatával foglalkozott.

A helynevek (földrajzi nevek), kutatásának több fontos szempontját adja meg Kristó Gyula (1986):

1. *Névélettani szempont*, amely a földrajzi nevek önelvű vizsgálatával foglalkozik, vagyis Lőrincze Lajos megfogalmazásával arra irányul, hogy „miért és hogyan keletkeznek a földrajzi nevek, milyen körülmények között változnak meg, mik a változás okai, formái, törvényszerűségei”.
2. A *funkcionális szempont* a szerint csoportosítja a neveket, hogy azok eltérő, vagy azonos jellegű földrajzi kategóriák megjelölésére szolgálnak-e. E szerint megkülönböztethetünk: ország-, nép-, víz-, hegy-, helység-, utca-, és dűlőneveket.

A víznevek gyakran évezredekken keresztül fennmaradnak, a helynevek azonban a történelmi és politikai változások hatására gyakran változnak.

3. A helyneveket *történeti szempontok* szerint 1930–40 között Moór Elemér, Kertész Manó és Kniezsa István tipologizálta. A helynevek típusa alapján ugyanis a keletkezésük korát nagy valószínűséggel meg lehet határozni. E szerint az -i képzővel a XI. és a XII. század között személynévből keletkeztek településnevek.
4. Egy fontos tipologizálási szempont a *jelentéstan* szerinti csoportosítás. Így megkülönböztethetjük a természetes és mesterséges névadással létrejött helyneveket.

Az előbbiekből látható, hogy a földrajzi nevek etimológiájával (eredetmagyarázattal) elsősorban a névtudomány foglalkozik. Nyelvészek, geográfusok, térképészek és egyszerű halandók munkáját elősegítendő Kiss Lajos készített „Földrajzi nevek etimológiai szótára” elnevezéssel olyan részletes lexikonszerű könyvet, amely tudományos pontossággal ad szócikkekbe foglalva információt a településnevek változásairól és származásáról. Ezen kívül további adatokat szolgáltat a település földrajzi elhelyezkedéséről, közigazgatásban betöltött szerepéről és történelméről.

4. A helynevek eredete

A földrajzi elnevezés célja a tájékozódás azon a területen, ahol az ember tartózkodik: elsősorban a szűkebb lakóköznyezetben, másodsorban az egész világban. Az elnevezés tehát elsődlegesen az ott lakóktól eredhet, másodsorban pedig a világról szerzett ismeretek következtében ragadt meg a nyelvünkben.

Kristó Gyula (1986) a következőt írja erről: „A helynévadásnak *végtelen számu* indítéka van. Néhányat sorolunk fel ezek közül. A legkézenfekvőbb indíték a *földrajzi környezet*, a térszinforma-, a víz-, a növényzeti és állatföldrajzi nevek. A Kékes helynév a hegy színéről, a Gyöngyös és a Tapolca patakról, az Erdőd, az Almás, a Kőrös a növénytakaróról, a Pilis 'kopasz' a növénytakaró hiányáról, a Halas, a Füred, a Madaras az állatvilágról kapta nevét.”

Bárczi Géza (146) is hasonlóan vélekedik: „A földrajzi neveket az esetek messze túlnyomó részében a közösség adja, mégpedig nem tudatosan, elnevezési szándékkal, hanem mintegy természetesen tájékozódás céljából, oly módon, hogy a nép gondolkodásmódjának, lelkivilágának megfelelően a szokásban levő földrajzinév-típusok valamelyikéhez alkalmazkodva (olykor azonban új névtípust indítva el) valamely adott indíték alapján nevet alkot. Az újabb századokban azonban gyakran előfordul, hogy hatóságok adnak valamely földrajzi tárgynak nevet tudatos meggondolás alapján, névadási szándékkal. Ez főleg utcanevekkel kapcsolatban gyakori, de nem ritka falu-, városnevekkel, sőt országnevekkel kapcsolatban sem.”

A történelem folyamán a népek és a nyelvek állandóan érintkeztek, kölcsönhatásba kerültek egymással, következményeként pedig új szavak, új elnevezések kerültek a nyelvbe. Így keletkezett Magyarország helyneveinek bizonyos része, melyeket a honfoglaló magyarság az itt talált népektől vett át, vagy amelyeket később idegen nemzetiségek nyelvéből kölcsönzött. A többi földrajzi név azonban magyar, amelyek a magyar lakosságtól erednek a honfoglalástól napjainkig. Arra, hogy mit tekintünk magyar földrajzi névnek az Akadémia által kiadott „Földrajzi nevek helyesírása” (1998) ad támpontot:

„A földrajzi nevek közül magyar névnek tekintjük a magyar szóalkotás révén magyar elemekből létrejött neveket (Borsod, Magyarország, Hódmezővásárhely, Velencei-tó, Sziklás-hegység, Vas megye stb.); a nyelvünkhöz idomult hagyományos átvételeket (Párizs, Tátra, Ázsia, Nílus, Duna stb.); az említett két csoport neveinek és más magyar szavaknak kombinációit (Észak-Borsod, Dél-Magyarország; Magas-Tátra, Kelet-Ázsia; stb.).

Részen magyar név az a többtagú földrajzi név, amelynek egy vagy több tagja idegen név vagy szó (Hudson-öböl, Déli-Orkney-szigetek, Keleti-Sierra Madre stb.).”

A magyar helynévanyag tájjal kapcsolatos nevei, természetes módon keletkeztek. Pl.: erdő, tó, völgy stb. A földrajzi köznevekből jelzővel kiegészülve keletkeztek földrajzi nevek, pl.: Kerek-tó, Hegyeshalom, Kopaszhegy stb.

Sok településnév *személynév eredetű*, mások esetében valamilyen *építmény* szolgált a névadás alapjául. Pl.: Földvár, Vasvár, Boldogkőváralja. A településnév egyik tagja néha a *templomra*, annak *védőszentjére*, vagy valamilyen *egyházi tulajdonra* utal, így pl.: Félegyház, Szentgyörgy, Monostor, Püspök, Apáti. (A falvak védőszentjükről való elnevezése nyugati hatásra honosodott meg a XII–XIII. századforduló táján, legalábbis korábbi adat nem ismert.)

Számtalan településnév származása „*népnévre*” vezethető vissza: Kiskunfélegyháza, Hajdúböszörmény, Rácalmás, Tótkomlós, Szirmabesenyő, Alsónémedi, Jászládány, Nyékládháza stb.

Más esetben *foglalkozásra, vagy vásárra*: Halászi, Kovácsi, Szerdahely, Szombathely stb.

Előfordul, hogy egy településnek egyidejűleg több neve is használatban van, ugyanis együtt élő népek gyakran neveznek el egy-egy földrajzi tárgyat egyformán, persze mindegyik a maga nyelvén, de azonos szemlélet alapján, ezért a nevek egymás tükörfelfejezésének látszanak, pl. Apfelsdorf – Farkaspatak. Gyakran nem lehet eldönteni, hogy melyik keletkezett előbb. Sok erdélyi falunak, városnak van magyar, német és román neve, melyet újabban térképeken és helységnévtáblákon együtt olvashatunk, pl: Nagyszeben, Hermannstadt, Sibiu. A korábban említett „végtelen számú” lehetőség közül azonban egyszerre általában csak az egyik neve él a településnek.

5. A helynevek keletkezési ideje

Mivel Magyarországon az írásbeliség viszonylag fejletlen volt, a X. század előtt nem nagyon léteztek oklevelek, amelyek a települések korát bizonyíthatnák, és a települések java részéről a fennmaradt térképek sem szolgáltatnak megfelelő információt. Az bizonyos, hogy a magyarországi helynévanyag egy része korábbi a magyar honfoglalásnál, vagyis nem magyar eredetű. Ezek között elsősorban a víznevek fordulnak elő legnagyobb mennyiségben: Balaton, Tisza, Duna, Maros stb. Földrajzi neveink részben idegen eredetűek, mert a honfoglaláskori elnevezéseket megőriztük, vagy később más betelepülő népektől kölcsönöztük. Jelentős a szláv eredetű névanyag mennyisége, de ezek között olyan is megtalálható, amelyet a szlávok szintén más népektől vettek át, ők tehát csak közvetítő szerepet játszottak. Mivel az egyes szláv népcsoportok lakóhelye sem egységes, sem állandó nem volt, ezért a mai lakóhelyük nem ad támpontot arra, hogy mely nép adta az elnevezést. (pl. Délszlávok a Dunától északra is éltek.)

Kristó Gyula a következő véleményen van: „Nem tudjuk, hogy a Kárpát-medence szláv, török és ismeretlen eredetű helynévanyagából mennyi vezethető vissza a magyar honfoglalás előtti. Az olyan vizsgálatok, mint pl. Zala megye vonatkozásában történtek, s amelyek arra az eredményre jutottak, hogy a mai Zala megye helységneveinek mintegy 90%-át a magyarok adták, bizonyossá teszik: a középkori Magyarország helyneveinek túlnyomó többsége csak a magyar-

ból vezethető le, tehát a 895. utáni időben a magyarság adott nevet a legtöbb Kárpát-medencei objektumnak.”

Német eredetű helynevek is származtak a honfoglalás előtti korból. Nyugat-Magyarországon találhatunk ilyeneket, de kis számban: Mosony, Lajta. Nagyobb számban a később Magyarországra települő németektől származnak földrajzi nevek: Lánzsér, Stomfa, Vinda stb. Érdekes feledat a nyelvészet számára a bizonytalan eredetű földrajzi nevek vizsgálata, ugyan is vannak olyanok, amelyek több nyelvből is levezethetők: pl. Monor, Brassó. A helynevek keletkezési idejét többnyire a forrásuk alapján határozzák meg. Erre azért van lehetőség, mert bizonyíthatóan egyféle elnevezéstípus csak leginkább egy korszaknak felel meg.

6. A helynevek forrása

6.1. *Helynevek személynévből*

Feltehetően nem csak magyar sajátosság, és keletkezése arra a korra tehető, amikor őseink még nem telepedtek le, tehát ahogy Moór Elemér megfogalmazta: „bizonyára még a nomadizálás korából származik..., amikor tudniillik csak valakihez lehetett menni, de nem valahová”.

Kisebb mértékben későbbi korokban is keletkeztek településnevek személynevekből egyrészt birtokadományozás következtében, másrészt a szocializmus idején is (pl. Zichyújfalu, Sztálinváros).

Kristó Gyula ezt írja erről: „A pusztaszemélyneves helynevek egy sajátosságos, a történeti kutatásban nagy szerephez jutott csoportját jelentik azok a helynevek, amelyek alakilag egyeznek az *Árpád-család X. századi személyneveivel* (Árpád, Üllő, Jutas, Tevel stb.). Mivel azonban a legtöbb X. századi Árpád-házi családtag személynevével azonos alakú személynevek még a XI–XIV. században is használatban voltak mind az uralkodó osztály, mind az alávetett osztály tagjainál, bizonytalan, hogy kiket tekintünk e helyek névadóinak.”

A „Tarhos”, a „Décse” és „Érsekcsanád” településnevek tehát nem bizonyítják kellő mértékben az Árpád-kori eredetüket. A XIII. században a pusztaszemélynevekből keletkezett falunévek száma csökkent, de elterjedtek az olyan nevek, amelyekben az első tag személynév, a második pedig természeti tárgyat, vagy lakhelyet jelölő közszó. Pl.: Tordalaka, Popteleke stb. Előfordul, hogy egy helynév szláv személynévből keletkezett, pl. „Szoboszló”. A névadás jellegéből következtetni lehet, hogy magyar lakosság adhatta, tehát csak a terület birtokosa lehetett szláv származású.

6.2. *Helynevek törzsnévből*

A X–XI-ik század körül keletkeztek máig fennmaradt törzsneves települések. Ezek közé tartoznak a Nyék, Kürt, Tarján, Keszeli elő- vagy utótaggal rendelkező településnevek: Salgótarján, Tiszakeszi stb. Később keletkezett, de szintén törzs-

nevekre utaló helynév Szeged „Tarján” nevű városrésze, melynek létezéséről XVIII. századnál korábbi adat nem áll rendelkezésre.

6.3. *Helynevek népnévből*

Nagy számban találunk Magyarországon térképén olyan helyneveket, amelyek valamely hazánk területén élő népcsoport letelepedési helyén alakult ki. Ezek között találunk honfoglaláskori és későbbi eredetűeket. A korai „népneves” településnevek közé tartoznak a „Kun”, „Besenyő”, „Jász” stb. taggal rendelkező településnevek. A később is keletkeztek ehhez hasonlóak, de különböző időkben és különböző okokból. Említést érdemelnek a Fejér megyei „Rác” előtagú, valamint, a Borsod megyei „Olasz” tagnévvel rendelkező községnevek. Az előbbiek a szerbek, az utóbbiak a szőlőtermelő olaszok betelepődése nyomán keletkeztek.

A magyar eredetű földrajzi nevek között a honfoglalás óta megjelennek újabb „természetes nevek”, melyek valamilyen határrész, dűlőnév, vagy víznév hatására keletkeztek. Ezek között megtalálhatók a szóösszetétel következtében valamilyen növény (bokor, fa stb.), közszóval képzett elnevezések.

6.4. *Helynevek természeti jelenségekből, vagy a táj jellemzői alapján.*

Ez elsősorban a természetes nevek keletkezésének formája, amely esetben a közszó vagy annak régebbi változata is gyakran földrajzi névvé válik, esetleg kiegészülve valamilyen jelzővel. Pl. a „fertő” önmagában is sekély vizű tavat jelent, de az idők folyamán kiegészült: Fertő tó. A térszínformák is gyakran önállósulnak valamilyen névvel, vagy jelzővel együtt: Hegyeshalom, Királyrét, Úrkút stb.

7. A képzők funkciója a földrajzi nevekben

Egyes korokban az eddigiektől eltérő jellegű településnevek keletkeztek, elsősorban különböző képzőkkel, melyek szintén bizonyos időszakokra voltak jellemzők, így kormeghatározó értékkel rendelkeznek. A természetes és mesterséges földrajzi nevek képzésében a régi magyar nevek esetében a következő képzőknek volt szerepe: -d(i), -t(i), -gy, -i, -s.

7.1. *Helynevek -d képzővel*

A -d képző elsősorban személynevekből keletkezett földrajzi neveknél gyakori, funkciója kicsinyítő, becéző, esetleg nagyító volt az ómagyar nyelvben. A XII. századig gyakori, később a nyelvből is eltűnik mint képző. A korhatárt természetesen nem lehet mereven venni, mert egyes helynevek, amelyek a XVI–XVII. századig -d képző nélkül szerepeltek hirtelen kiegészültek ezzel a képzővel.

7.2. *Helynevek -gy képzővel*

Képzési funkciója hasonló a -d funkciójához (később át is alakulhat -d-vé), de személynevekkel kapcsolatban nem fordul elő. A XII. század előtt fordult elő, de az így képzett nevek máig élnek. Pl.: Naragy.

7.3. *Helynevek -t(i) képzővel*

Feltehetőleg a -d képző változata, pl.: „kuesd”. A XIII. században már ritkán fordul elő.

7.4. *Helynevek -i képzővel*

Ez a képző előfordul természetes földrajzi nevekben, feltehetőleg a magyar birtokos jellel azonos. Elsősorban a XIV. század kezdetéig keletkeztek nagy számban -i képzővel településnevek, de később is előfordultak, még a XVIII. századból is van róla feljegyzés, pl. ekkor alapították a Garam mellé betelepült németek a „Németi” nevű falut

7.5. *Helynevek -s képzővel*

Ez a képző a valamivel ellátottra utal, melléknévképző szereppel rendelkezik, és a mai napig gyűjtőképzőként funkcionál. Pl.: Békásmegyer, Kápolnásnyék, akácos, kukoricás.

7.6. *Helynevek -falva, -háza, -szállása, népe stb. utótaggal*

Többségük a XII–XIII. században keletkezett.

Az eddig leírtakban a régi magyar névadás fontosabb törvényeit mutattam be, utalva az időbeli határookra. Természetesen érdekes lenne a helynevek földrajzi elhelyezkedésével is foglalkozni, de az egy másik téma tárgya lehet.

8. **Érdekességek, egyedi megoldások**

A települések, tájegységek és vízrajzok neveiből sok érdekességre derül fény. Az egyik ezek közül a viszonylag nagy földrajzi távolságban megtalálható hasonló, vagy azonos földrajzi nevek. Példaként említhető a közismert város, Győr neve, melyhez hasonló elnevezés a ma már közigazgatásilag Miskolchoz tartozó Diósgyőr és szintén a közelben megtalálható Kisgyőr településnév. Találunk a térképen kissé különböző, de valószínűleg azonos eredetű településneveket is, mint Barcs és Baracs.

A településnevek sokféle változáson mentek, mennek keresztül jelenleg is. Ennek okai között találhatunk politikai és társadalmi okokat. Van olyan városunk, amely rövid fennállása alatt már a harmadik néven kerül a térképre, és vannak olyan települések, melyek egykor közigazgatásilag és nevükben is egyesültek, majd újra szétváltak.

A térszínformákat élőlényekkel azonosítva annak egyes részeit jelzőként alkalmazott emberi, vagy állati testrészek nevével jelölik meg. Így keletkeznek a következő nevek: Hegyhát, hegyláb, folyótorkolat stb.

Szintén beszédesek azok az elnevezések, amelyek valamilyen eseményre vonatkoztathatók vissza: Vesznémet, Törökles stb.

A régi eredetű nevekben gyakran találkozunk a nyelvből már kihalt szavakkal: jó- folyó (Sajó, Hejő), Aszó-völgy, Láz-fennsík (Lázbérc) stb.

Ha felfedezőútra indulunk a térképeken sok más érdekességre is rátalálhatunk a földrajzi nevek olvasása során.

Idegen földrajzi nevek hibás fordításaként „dupla” nevekkal is találkozhatunk, ilyen a Góbi-sivatag, ugyanis a 'Gobi' mongolul sivatagot jelent.

9. A helynevekkel szemben támasztott térképészeti követelmények

Abból a gondolatból, hogy a térkép a megírások (földrajzi nevek) nélkül csak kusza vonalak halmaza, és mivel a megírások sem mondanak önmagukban semmit, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy csakis a térkép és az írás együtt nyújthat valódi ismeretközlést, ez vezeti el a szemlélőt a valódi térmodell képzetéhez. Azonban a nem jól megválasztott betűtípusok, betűnagyságok, a túl sok felirat a szépen megrajzolt térképet elronthatja, túlszűfolttá, olvashatatlaná teszi, szét-szaggatja a domborzatrajzot, értelmezhetetlenné teszi a felszíni formákat. Ahhoz, hogy a névrajz betölthesse információs szerepét, a megírások megtervezésénél figyelembe kell venni a következőket:

- legyen nyelviileg helyes,
- mivel lefedi a térképtartalmat, legyen minél kevesebb.

Éppen ezért a térképek névrajzában tartalmaznia kell mindazokat az adatokat, amelyek a vele szemben támasztott igényeket a lehető legjobban kielégítik. A névrajz kifejezés egy gyűjtőfogalom csupán, mert különböző elemeket tartalmaz. Ezek a következők:

- Helynevek (toponómia)
- Területnevek (choronómia)
- Víznevek (hidronómia)
- Domborzati nevek (oronómia)
- Keretmegírások

A *helynevek* közé tartozik a tanyanevektől a nagy városok nevéig minden lakott helynek és településnek a neve. Pl. Bakos-tanya, Kaszás-dűlő vagy Székesfehérvár; Mindegyik a helynevek csoportjába tartozik és azonos információs értékkel rendelkezik. Tartalmilag azonban az elnevezések között lényeges különbség van, mert míg az első kettő néhány épületből álló településekre vonatkozik, addig Székesfehérvár több tízezer épületből álló település elnevezése.

Annak tehát, hogy az illető megnevezés milyen tartalommal bír már a térképen is szembeötlően ki kell derülnie. Ennek érdekében a helyneveket a lakott helyek és települések nagyságának megfelelően csoportosítjuk, még pedig úgy, hogy a megfelelő írásfajttával (betűtípus és nagyság) jelölve következtetni lehessen

az illető település jellegére és hozzávetőleges nagyságára, közigazgatásban betöltött szerepére.

A *területnevek* (pl. Alföld, Királyrét) egyaránt magukba foglalják a több szelvényre kiterjedő hatalmas területek és a néhány hektárnyi területek elnevezését. A területnév megírásához kiválasztott betűtípus függ a megírandó terület nagyságától és jelentőségétől.

A *víznevek és domborzatnevek* megírása hasonlóan a többi földrajzi névtől függ az illető vízrajzi vagy domborzati elem nagyságától, kiterjedésétől és jelentőségétől.

A *keretmegírás* térképtől függően nagyon különböző. A topográfiai és a katonai térképeknek nincs kerete, ezeknél a kereten kívül elhelyezett információ ugyan olyan fontos mint maga a térkép, pl.: a szelvényen belüli legjelentősebb település neve, a kifutó közlekedési vonalak segítségével elérhető legközelebbi település, kivonat a jelmagyarázatból.

10. A névrajz elkészítésének szabályai

A térkép névrajzának elkészítése elsősorban a megírások elkészítéséből áll. Ez egy nehéz és különleges feladat, mert szigorú szabályai vannak. A névrajz készítőinek pedig nem csak földrajzi, hanem nyelvtani és nyelvismerettel is kell rendelkezniük.

Az első szempont nem befolyásolja a térkép megjelenését, de a nyelvhelyességre tudományos gondossággal kell ügyelni, a másik gondos térképész munkát igényel. Ennek tárgya a névrajzot adó betűk, betűfajták, betűnagyságok, ezek célszerű elhelyezése, színük megválasztása, oly módon, hogy már ezzel képes legyen a következő információkat közölni a térképolvasóval:

- az ábrázolt tárgy jellege (domborzati, vagy vízrajzi elem, településnév stb.)
- a betűtípus és nagyság fejezze ki a település lélekszámát, valamint a közigazgatásban betöltött szerepét

A névrajz elemeit úgy kell elhelyezni, hogy elkerüljük a zsúfoltság látszatát, ezt pedig a fontos elemek megtartásával a kevésbé fontosak elhagyásával érjük el. A jól kiválasztott névrajz segíti a térképolvasót a tájékozódásban, olyan információkat ad meg, ad meg a felszínről amelyre a földrajz magában nem képes, de ami a térképhasználó szempontjából nagyon fontos. Pl.: közlekedési, útvonalak, vízvételi lehetőségek, gázlók helyei stb.

A térképen elhelyezett feliratok egyedülálló betűkből, szavakból, mondatokból és számokból állnak. Ezeket a szavakat vagy írásképeket kell logikusan a térkép mondanivalójával, méretarányával, úgy összhangba hozni, hogy a tér valós képét látassák. A feladat nem egyszerű, mert a betűtípust, nagyságot, és a betűk egymástól való távolságát úgy kell kiválasztani, hogy a legkisebb felületet fedje le, de lehetőleg mégis az egész elnevezni kívánt területet végig érje. Ha településnév-

ről van szó, akkor a megírást úgy kell elhelyezni, egyértelmű legyen, hogy mely települést jelzi az elnevezés.

Imrédi-Molnár László az írás következő szempontjait tartja fontosnak:

- olvashatóság, ill. érthetőség,
- a betűnagyság, illetve a kifejezőképesség,
- az elrendezés, az esztétika,
- az írás mennyisége összevetve a méretarányral,
- a nevek időszerűsége, illetve az elavultság elkerülése,
- a nevek átírása, illetve lefordíthatósága.

Az olvashatóság, illetve az érthetőség azt jelenti, hogy a névrajz ne tegye zsúfolttá a térképet, vagyis a térkép legyen könnyen áttekinthető, olvasható. Térképolvasási nehézséget okoz a túl színes (vagy sötét) domborzatrajz. Közismert, hogy a térképeken megírásoknak a verbális mondanivalón kívül is van informális funkciója, vagyis a betűnagyság, a betűtípus és nagyság együtt jelzik a földrajzi név fontosságát, a jelölt település közigazgatásban betöltött funkcióját, a folyó jelentőségét stb.

A betűnagyság és a kifejezőképesség szoros összefüggésben áll a térkép által láttatni kívánt információ jellegével. Természetes, hogy idegenforgalmi térképeknél nagyobb betűket alkalmazunk, mint egy atlasz politikai térképénél.

Az elrendezés, az esztétika nagy földrajzi tudást és gondos körületekintést kíván.

A térkép kisebbítése után nem minden térképi elem kerül fel a térképre, így a földrajzi nevek egy része is áldozatul esik a méretarány csökkentésének.

Az írás hovatartozósága azt jelenti, hogy egyértelművé kell tenni az írás elhelyezésénél, hogy mire vonatkozik. A víznév a folyó folyásával egyezőirányban és a medervonalat követve, a területnév, és a domborzatnév pedig az egész területet átfogva kerül megírásra.

A nevek időszerűsége ma, az állandóan változó világban magáért beszél. Szinte naponta lehet átírni a térképeket.

A nevek átírása és lefordíthatósága elsősorban a nem latin betűvel író nyelvek esetében jelent gondot. Itt a térképészeti ismeretek mellett hasznos a nyelvészeti ismeret is. Még a latin betűvel író népek szóhasználatát is át kell tanulmányozni, nehogy olyan helytelen kifejezések, megjelölések kerüljenek a térképre, amelyek téves földrajzi neveket eredményeznek. Így keletkeztek az olyan nevek, mint az Alpesek, Vogézek stb., pedig ezek már eleve többszámú alakok voltak. Lefordítani általában a földrajzi közneveket szokták, de néha magát a földrajzi nevet is lefordítják.

Hasznos, ha a nem latin betűkkel író országok névírásánál az Imrédi (1970) által ajánlott szempontokat vesszük figyelembe:

- a helyi hivatalos névalakok átvételének elemzése
- a fonetika szem előtt tartása
- a betű szerinti átvétel elfogadása
- a hagyomány által megőrzött nevek bizonyos esetekben való elfogadása
- a lefordíthatóságból eredő névalakok használata.

A nem latin neveket gyakran írjuk át magyar fonetikával, de vannak kivételek, pl. Moszkva, amely Maszkvá lenne helyesen, Athén pedig Athine. A magyar nyelvben általánosan használt Bécs, Nápoly és Párizs nevét nem helyes a térképeken alkalmazni, ehelyett az adott országban használt hivatalos nevet írják meg.

11. Konklúzió

A térképolvasó számára a vízrajzon és a síkra rajzon kívül talán a névrajz a legfontosabb információszolgáltató, és tájékozást nyújtó térképi elem. Mivel a történelem változik, a térképek névanyaga sem állandó, ezért a földrajzi nevek kutatása, tanulmányozása tanúbizonyságul szolgál az adott területen valamikor élt népekről, azok névadási gyakorlatáról és nyelvhasználatáról. A kormeghatározásban a történészek, néprajzosok, településkutatók számára egyaránt a nyelvészeti vizsgálatok segítenek behatárolni a település keletkezésének idejét. A térről és annak képeről helyes információt akkor tud nyújtani a térkép, ha a névrajz elkészítésénél nyelvészeti szempontokon kívül az olyan térképészeti szempontokat is szem előtt tartják, mint az olvashatóság, kifejezőkészség, nevek átírása stb.

Irodalom

- Bárczi Géza: *A magyar szókincs eredete*. Budapest, 2001, TINTA Könyvkiadó. (A szerző „Magyar nyelv eredete” címmel 1958-ban az Egyetemi magyar nyelvészeti füzetek sorozatban megjelent munkájának hasonmás kiadása.)
- Imrédi – Molnár László: *Térképalkotás*. Budapest, 1970, Tankönyvkiadó.
- Kálmán Béla: *A nevek világa*. 1988, Sprinter Kiadó.
- Kiss Lajos: *Földrajzi nevek etimológiai szótára*. Budapest, 1978, Akadémia.
- Klinghammer István: *A kartográfia kialakulása napjainkig*. Budapest, 1999.
- Kniezsa István: *Helynév- és családnév vizsgálatok*. Budapest, 2003, LK.
- Kristó Gyula: *A történelem segédtudományai. Helynévtan*. Budapest, 1986, ELTE BTK.
- Lebegyev, G. A.: *Topograficeszkoje csercsenyije*. Moszkva, 1975, Hedra.
- Ljutuv, A. A.: *Kartografija*. Moszkva, 1983, Progress.
- Fábián Pál – Földi Ervin – Hőnyi Ede: *A földrajzi nevek helyesírása*. Budapest 1998, Akadémia kiadó.

- Faragó Imre: *A magyar névhasználat változásai a Kárpát-medencét ábrázoló térképeken*. I. rész. ELTE Térképtudományi Tanszék
<http://www.fomi.hu/Internet/magyar/szaklap/2001/01/2.htm>
- Faragó Imre: *A magyar névhasználat változásai a Kárpát-medencét ábrázoló térképeken*. II. rész. ELTE Térképtudományi Tanszék
<http://www.fomi.hu/internet/magyar/szaklap/2001/02/3.htm>
- Papp-Váry Árpád: *Magyarország története térképeken*. 2002, Kossuth Kiadó – Cartographia.
- Plihál Katalin: *Térképkülönlegességek*. Budapest, 2002, Cartofil.

X. SEKCIÓ

NYELVÉSZET ÉS ANYANYELVOKTATÁS

Porkoláb Judit – Boda István Károly

Debreceni Egyetem

A RETORIKA TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A MODERN INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIÁK KORÁBAN

(Az adiectio alakzatainak vizsgálata költői szövegekben)

Mottó: “By heaven, he echoes me...”

(Shakespeare)

Sajátos ismétlésalakzatok Radnóti nyelvében című, megjelenés alatt álló tanulmányunkban¹ a költő egyik kötetében, az Újholdban figyeltük meg a kifejezendő mondanivaló és a költői nyelv hangtanának, valamint a szavak, mondatok zenei dallamának összefüggését és az *ismétlődés* dimenzióit. Az ismétlés alakzatai különösen fontosak, egyrészt alapvető kognitív funkciójuk miatt, másrészt pedig azért, mivel a szakirodalomban teljes egyetértés mutatkozik abban, hogy az ismétlődés a művészet egyik általános rendező elve.² Vizsgálódásunkat ezért kiterjesztettük Radnóti Miklós teljes versanyagára és az általa használt, az ismétlődésen alapuló retorikai alakzatokra. (Munkánkban az anyag számítógépen létrehozott, interaktív konkordancia-szótára – Boda István Károly munkája – volt segítségünkre). Több ismétlésalakzat jelenléte erősítette meg bennünk, hogy a költő felfokozott életérzéseit a trópusokon kívül azok az adiectio-s alakzatok³ jelenítik meg legteljesebben, amelyek hatásfokukkal a zenei élmény mellett az intellektuális befogadást is fokozzák versértelmezés közben. Az adiectio alakzatain belül különösen az anadiploszisz vagy reduplicatio⁴ és a vele *együtt* megjelenő alakzatok előfordulását figyeltük meg Radnóti költészetében. Ezután továbbléptünk, és a hagyományosan hozzáférhető dokumentumok mellett a modern informatika eszköztárát (pl. internet, elektronikus könyvtárak, CD-ROM-ok) felhasználva más írók, költők szövegeiből kialakított *többnyelvű* korpuszban folytattuk vizsgálódásainkat. Az anyaggyűjtés azonban csupán munkánk előkészítő szakaszát jelentette. Célunk annak a bemutatása, hogy a vizsgált retorikai eszközöket tartalmazó szövegrészletekből a közöttük levő kapcsolatok feltárásával egy komplex hipertext struktúra alakítható ki. Ezáltal egy olyan tudásbázis hozható létre, amely lehetővé teszi az anyag többszempontú feldolgozását. Az anyag egy lehetséges felhasználását a középiskolai oktatásban látjuk. Babits gondolataival megfogalmazva: a nagy írók és költők művei ma is alapvető stilisztikai és retorikai példatárak lehetnek a középiskolában, ha ehhez megkeressük és felhasználhatjuk a modern informatika alkalmas eszközeit.

Eddigi munkáinkban (immár 10 éve) a számítógépes nyelvészet segítségével, a műalkotásokat többnyire nemlineáris, hipertext struktúráknak tekintve igazod-

tunk el az irodalmi művek és vershalmazok hagyományos eszközökkel szinte beláthatatlan és mégis folyamatosan bővülő körében ill. korpuszában, valamint az egyes művek belső világában Ez a módszer olyan jelenségekre mutatott rá a művészi szövegekben, amelyek bizonyították, hogy az emberiség új leleményei nem idegenek az irodalmi szövegektől sem. A konkordancia szótárak, az Internet, a CD-k és DVD-k gazdag anyagában a hipertext alapú információszerzési módszerek alkalmazásával azonnal elérhetővé tudjuk tenni a keresett fogalmakat és szövegkörnyezetüket, a fogalmakat tartalmazó szövegeket. S ha már ott „áll” előttünk az ismeretanyag, aminek a befogadására, befogadtatására törekszünk, munkálódhatunk benne. A művészi szöveg hat, így nem vesz el az esztétikai élmény sem, és meghozhatjuk fiataljaink kedvét is mindenfajta vizsgálódásra. Az újdonság mindig megfogja a fiatalságot.

Szeretnénk megértetni a befogadókkal, hogy a vers üzenete nekik is szól, nem maradhatnak közömbösek vele kapcsolatban. „A megértés ezért – mint E. D. Hirsch mondja – »under-stand«, vagyis »alá-állás«, uralkodás helyett szolgálat: nem megismerési módszer, hanem érintettség, bennelét, participáció.” – hangsúlyozza Gadamer.⁵

Módszerünk ezért a tanulók aktív részvételén alapul. Lényege a következőképpen összegezhető:

1. pontos fogalomkialakítás a vizsgált alakzatokról, esetünkben az anadiplósziszről
2. példák keresése:
 - a) tanári segítséggel rövidebb szövegekben
 - b) egyéni kutatással hosszabb szövegek segítségével
 - c) teljes versben
3. a gyűjtött példák feldolgozása pl. a következő szempontok alapján:
 - a) az adiectio-s alakzatok sajátos szó-, és mondataalakításukkal mennyiben szolgálják a művészi hatást?
 - b) mi a kiválasztott alakzat sajátos szerepe az alkotásban?
 - c) milyen szupraszegmentális tényezők (hangszín, hangmagasság, tempóváltozások) társulnak az alakzatokhoz?
 - d) milyen más alakzatok találhatók a műben, és milyen trópusokkal vegyülnek?

Először járjuk körül az anadiplószisz fogalmát a különböző lexikonok és az Internet segítségével:

1. Az Encyclopaedia Britannica szócikke alapján az anadiplószisz olyan retorikai eszköz, amelyben a mellékmondat, mondat vagy sor utolsó szava vagy kifejezése a következő mondategység elején ismétlődik. Gyakran fokozással együtt fordul elő.

2. A Webster's Dictionary (1913) szerint az anadiplószisz [= kettőzni, kétszeres, kettős] egy mondatban vagy mellékmondatban az utolsó szó vagy bármely fontos szó ismétlése a következő elején, kiegészítő gondolattal.

3. Retorikai megközelítésben az anadiplószisz (visszafelé/hátrafelé ismétlés) egy vagy több szó retorikai ismétlése; nevezetesen egy olyan szó ismétlése a következő mondat elején, amely befejezett egy mellékmondatot.

4. Esztétikai nézőpontból az anadiplószisz egyfajta retorikai képes beszéd, amit úgy alkotunk, hogy megismételjük egy kifejezés, mellékmondat vagy mondat utolsó szavát a következő elején vagy ahhoz közel. Ezt sorozatosan hozhatjuk létre a szépség kedvéért, vagy azért, hogy logikai előrehaladás-értelmet biztosítsunk.

5. Pragmatikai szempont érvényesül a következő meghatározásban: Figyeljük meg, hogyan válik azonnal világossá a mondat lényege, ha megismételjük ugyanazt a szót gyorsan egymás után. Nem lehet kétség a gondolatod fókuszáról, ha használod, alkalmazod az anadiplósziszt.

6. A Világirodalmi lexikon szerint az anadiplószisz vagy reduplicatio [= kettőzés] a klasszikus retorika és poétika ismétlésen alapuló gondolatalkazata. Egy nyelvtani vagy verstani egységet képező szócsoporthoz vége ismétlődik meg a következő egység elején. Képlete ...a/ /a...; többnyire más alakzatokkal társul.

A magyar- és világirodalomból vett példák rámutatnak, hogy a költők, gondolkodók, szónokok, drámaírók egyaránt alkalmazzák az adiectio-s alakzatnak ezt az ismétlésen alapuló változatát. Mindenképpen egyfajta erősítés, nyomatékosítás a céljuk, belső feszültségüket – egy adott pszichikai idegállapotot – tükröznek a visszhangként ismételt szavak. Lélektanilag a befogadóban is hasonló érzést keltenek. Az anadiplószisz a sorvégi és soreleji ismétlés egymásutániségával hat, sort zár és sort nyit, lélegzethez sem engedi jutni a hallgatót, csupán egyetlen pillanatot hagy, egy lélegzetvételnél szünetet, hogy megerősítse azt a gondolatot, érzelmet a hallgatóban vagy olvasóban, ami számára fontos. Ezt a gondolatmenetet követve *egy természetes, és a szerzőktől készen kapott eszköz áll rendelkezésünkre az irodalmi alkotások kulcsszavainak meghatározására*. Az egyes művekben szereplő kulcsszavak pedig az alapjai lehetnek az egyes műveket tartalmilag is összekapcsoló, egyfajta szintézisbe hozó hipertext struktúra kialakításának.

Mottónkban is említettük a visszhang-jellegét ennek a retorikai alakzatnak – ezzel szeretnénk arra utalni, hogy véleményünk szerint sok retorikai alakzatnak megtalálhatjuk az előzményét vagy analógiáját a természetben (pl. a vízesésben, az évszakok ismétlődésében, a nappal-éjszaka ellentétében stb.). Ennek a gondolatmenetnek az alkalmazásaképp az anadiplósziszt a visszhangból eredeztethetjük, a visszhang jelenségéhez köthetjük: a másodszor ejtett szavak annyira más dallamúak, hangsúlyuk, hangszínük tekintetében, hogy feltételezhető egyfajta imitáció a természet után.

Meglátásunk szerint a téma–réma viszony is jól megfigyelhető ebben a retorikai alakzatban: az először előforduló szó képviselheti a rémát, a másodszor megismétlődő kifejezés pedig a témát. Az adiectio alakzatait vizsgálva a tematikus progresszió érhető tetten nem egy példánkban is. Kissé sarkítva azt mondhatjuk, hogy amennyiben az ismétlődő szavak vagy szócsoporthoz közel állnak egymáshoz, inkább adiectios retorikai alakzatról, amennyiben távol állnak egymástól, inkább szövegkohéziós elemekről vagy tematikus progresszióról beszélhetünk. Példáink között több is található (Tavaszi szeretők verse, Dal, Két karodban, Gyökér stb.), amelyekben a vers meghatározott pontjain megjelenő adiectios alakzatok a vers egészében kiteljesednek, és az alakzatokban levő ismétlődő vagy halmozott szavak, ill. szócsoporthoz az egész verset összetartó kulcsszavakká válnak – vagy épp fordítva, a versben megjelenő kulcsszavak a vers tetőpontján vagy tetőpontjain adiectios alakzatokba tömörülnek, és végletekig fokozzák a vers hangulati, értelmi, érzelmi és zenei hatását.

Ezután lássunk a legjellegzetesebb példákat az anadiploszisz előfordulására az általunk vizsgált korpuszban. A példák rendszerezése céljából egy jól áttekinthető hipertext struktúrát alakítottunk ki, amelynek a belső kapcsolatrendszere a művekben megfigyelhető adiectios alakzatok (ezen belül is elsősorban az anadiploszisz) kulcsszavain alapul. Három indexet alakítottunk ki:⁶

- egy kulcsszó-indexet néhány kulcsszó kiemelésével,
- egy kiválasztott versen alapuló indexet, amelyből elérhetőek a legfontosabb kulcsszavak, és
- egy képindexet, amelybe néhány olyan festményt illesztettünk, amelyek tartalmilag és hangulatilag egyes kulcsszavakhoz kapcsolhatóak.⁷

A továbbiakban bemutatunk egy példát, amely jól szemlélteti, hogyan tudunk navigálni az általunk kialakított hipermédia rendszerben: az alapstratégia az, hogy kiindulunk egy kulcsszóból, eljutunk egy (esetleg több) vershez vagy versrészlethez, és egy kiválasztott versből további kulcsszavakat választunk, amelyek más versekhez irányítanak el minket. Ennek a stratégiának a csomópontjai tehát azok a vers(részlet)ek, amelyek a kulcsszavak egy tartalmilag-logikailag egymással kapcsolatban álló csoportját jelenítik meg a számunkra.⁸ Egy másik stratégiát valósítottunk meg akkor, ha nem egy kulcsszóból, hanem eleve a kulcsszavak egy logikailag összetartozó csoportjából indulunk ki, amelyet esetünkben például egy kiindulásként választott vers vagy versrészlet (versindex), illetve a képindex egy festménye jeleníthet meg. Ennek a megközelítésnek az előnye az, hogy a képi megjelenítés mellett más médiák beillesztését is lehetővé teszi (ilyenek lehetnek például a zenei vagy videóklippek, amelyek szintén alkalmasak bizonyos kulcsszavak, vagy a nekik megfelelő gondolati-érzelmi sémák megjelenítésére).

Példa

Radnóti Miklós

AZ ÁHITAT ZSOLTÁRAI

Csak *kúszik, kúszik* egy **csillag**
 az **égen** és szerelmünk alatt
 bókolvá hajlik a **fű**, *tapadnak*,
tapadnak a **bokrok** a **szélben**,
 mint néha szelid szeretők nyelve
tapad, ha csókban összeér.



Paál László: Októberi szél

Kulcsszavak: **bokor, szél; fű; csillag, ég**

A festmény természetesen más asszociációkat is kelthet, például a költemény és a festmény által ábrázolt napszak a *csillag* kulcsszó miatt vélhetően eltér; a költeményben találhatóak ezenkívül olyan motívumok, amelyek a képen nem jelennek meg. Például a költő a természeti képpel két ember bensőséges viszonyára is utal. A szerelem pecsétjének, a csóknak az érzékeltetése a költő a *tapadnak* igei állítmányt ismétli természeti képben ötvözve a mozdulatot, szinte megszemélyesítve a bokrokat: az anadiplószisz előkészíti (*tapadnak, tapadnak*), majd a hasonlat kiteljesíti az érzéki képet, ebben a *tapad* állítmány megismétlődik. Az *sz* alliteráció zeneileg színesíti a szituációt, a feltételes mondat, *ha csókban összeér* elképzelhetővé teszi a szerelmi kapcsolat kiteljesedését.

A természet két művészi kifejezésmóddal jelenik meg előttünk. A színek és a költői eszközök egymást erősítik. A festő a szél mozgását érzékelteti a festményen, ahogyan a retorikai eszközök ezt a versben az anadiplózissal fejezik ki.

A szókezdő hangok közül a fontosabbak mint többszólamú dallamok egymásba fonódnak; a dallamkép:

CS K K CS / SZ / T / T SZ / SZ SZ / T CS

Próbáljuk továbbvinni a versben leírt szituációt egy másik Radnóti-versrészlettel, amelyet a szerelem mellett a benne előforduló kulcsszavak is összekapcsolnak az előző költeménnyel. További kapcsolatot jelent – de immár a Paál László képen keresztül – az *ősz* és *októberi* fogalmak szemantikai viszonya, és külön érdekesség, hogy a kiválasztott versrészletben a *nap, hold* és *csillagok* kulcsszavak együttes elő-

fordulása elmosza az előző versrészlet és festmény között feltételezett napszakbeli különbséget. Új elem a *piros* szín megjelenése, amely A SZERELMES LÁNY PIRULÓ BOGYÓ bűbajos metafora miatt a költő szeretőjéhez kapcsolódik. A versrészlethez kapcsolt képen ez ténylegesen is megjelenik.

Radnóti Miklós
PIRUL A NAPTÓL MÁR
AZ ŐSZI BOGYÓ

Szóke, pogány lány a szeretőm, engem
hisz egyedül és ha papot lát
rettenve suttog: csak **fű** van és **fa**;
nap, **hold**, **csillagok** s **állatok** vannak
a tarka **mezőkön**. És elszalad. **Por**
boldogan *porzik* a lábanyomán.



Ferenczy Károly:
Festő és modell erdőben

Kulcsszavak: **fű, fa; nap, hold, csillagok; állatok, (tarka) mezők; por**

Végül még egy Radnóti-versrészlettel bővítsük ki a az eddig megjelenített szituációt. A benne megjelenített, többrétegű szerelmi metafora és a szó szerinti, valamint képes értelemben is megjelenő erdő természetesen kapcsolja össze a kiválasztott versrészletet az eddigiekkel. Érdekes ismét megfigyelni a versrészlet zeneiségét: a többször is szókezdetben előforduló kemény *k* hang a *kemény karikában* alliterációban teljeseedik ki, és talán emiatt van, hogy úgy érezzük: az anadiploszisz által kifejezett hangsúly itt nemcsak tartalmi, hanem zenei is:

*őrz*i életedet ... úgy *őrz*i;
hogya *nősz*, csak *fölfele nőhetsz*, mint *fölfele nő* itt

A csatolt festményben⁹ a költeményben még csak verbálisan fölfelé növő erdő a szemünk előtt tör a napfény felé, amely felsejlik a fák közötti nyíláson. Az erdő színárnyalatai szerencsésen találkoznak az első Paál László festményen (Októberi szél) megjelenített színvilággal, mintegy keretbe foglalva a versrészletekben és képekben együttesen kiteljesített szituációt. A kép mélysége, többdimenziós látásmódja elképzelteti a költő természetélményét, a körkörösén növő és felfelé törő fák pedig vizuálisan jelenítik meg a természet metaforikus szintézisét a szerelemmel. Az, hogy a festményen már nem szerepel női alak, az adott helyzetben természetes – hiszen az előző versrészletben már tovaszaladt a költő kedvese, a por porzott a lábanyomán...

Radnóti Miklós

SZERELMES VERS AZ ERDŐN

Olyan ez az **erdő**, mint szíves kedvesed,
 ki kétfelé nyílik fektében előtted
 és mégis körülzár s *őrzi* életedet
 kemény karikában; úgy *őrzi*, hogyha *nősz*,
 csak *fölfele nőhetsz*, mint *fölfele nő* itt
 ez az **erdő** s köszönt **napos** kalappal

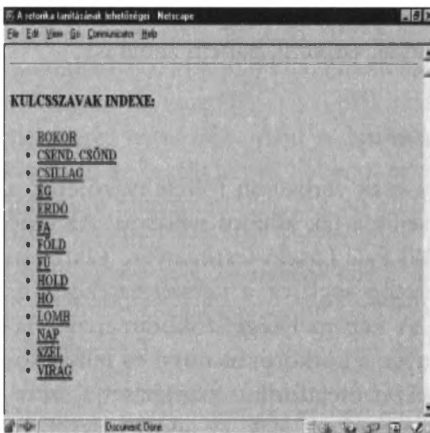


Paál László: Erdő mélye

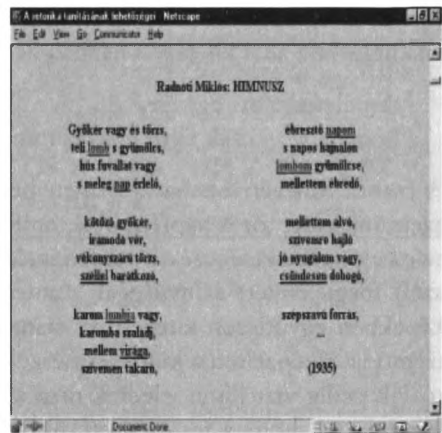
Kulcsszavak: **erdő**; **nap**

Összegzésként fogalmazzuk meg azt, ami a példában reményeink szerint szemléletes módon is feltárult: a hipermédia struktúra legfontosabb tanulsága, hogy a struktúrát összetartó – és a költők által retorikailag-stilisztikailag kifejezett, azaz az értő befogadónak készen, mintegy tálcán nyújtott – kulcsszavakon keresztül összekapcsolt versrészletek és festmények (és egyszer talán zenei és videóklip) találkozása olyan (szinergikus) tartalmi többletet, plusz élményt ad, amely a pusztán önmagában tanulmányozott versrészletekben és festményekben nem lenne meg.

Melléklet



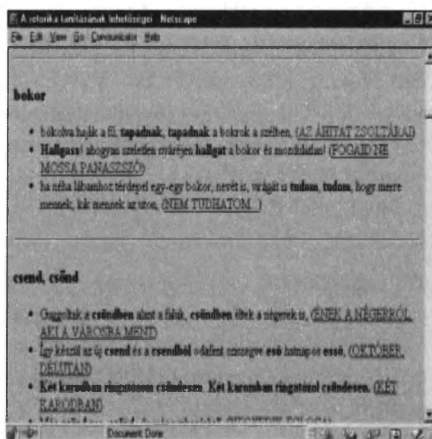
kulcsszó-index



versindex



képindek (részlet)



versrészletek, kulcsszavanként

Irodalom

A hermeneutika elmélete. Ikonológia és Műértelmezés 3. Tanulmányok. Válogatta és szerkesztette Fabiny Tibor. Szeged, 1998, JATEPress Kiadó.

Boda István Károly – B. Porkoláb Judit: Sajátos ismétlésalakzatok Radnóti nyelvén. In *A retorikai-stilisztikai alakzatok világa* (szerk. Szathmári István). Budapest, 2003, Tinta Kiadó, 13–25. p. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 18.)

Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*. Budapest, 1999, Corvina Kiadó.

Ismétlődés a művészetben (szerk. Horváth I. és Veres A.) Budapest, 1980, Akadémiai Kiadó.

Képzőművészet Magyarországon (http://www.kfki.hu/keptar/index_hu.html)

Szabó G. Zoltán – Szörényi László: *Kis magyar retorika*. Budapest, 1997, Helikon Kiadó.

Jegyzetek

¹ Megjelenik Az alakzatok világa c. kötetben, a Tinta Kiadó gondozásában. Szerkeszti Szathmári István.

² Például azért, mert az ismétlés „Egyszerre mozdítja elő a műalkotás egységét és sokféleségét.” (Ismétlődés a művészetben. Budapest, 1980, Akadémiai Kiadó, 112. p.)

³ „Az *adiectio alakzatain* egyrészt ugyanazon szavak vagy szócsoporthoz ismétlését, másrészt a különböző szavak vagy szócsoporthoz halmozását értjük.” (Szabó G. Zoltán – Szörényi László: *Kis magyar retorika*. Budapest, 1997, Helikon Kiadó, 113. p.)

⁴ „A *geminatio* [...] ugyanazon szavak vagy szócsoporthoz ismétlése a mondat meghatározott helyén, többnyire az elején. ... A *reduplicatio* (görögül: *anadiplószis*) a *geminatio* egy különleges változata, amelyben egy szintaktikai (vagy verstechnikai) csoport utolsó tagja (vagy tagjai) ismétlődik, illetve ismétlődnek a rákövetkező szintaktikai csoport első tagjaként.” (Szörényi – Szabó i. m. 113–114. p.)

⁵ A hermeneutika elmélete. Ikonológia és Műértelmezés 3. Tanulmányok. Válogatta és szerkesztette Fabiny Tibor. Szeged, 1998, JATEPress Kiadó, 10. p.

⁶ Néhány jellemző képernyőkép a mellékletben megtalálható.

⁷ A képek forrása a „Képzőművészet Magyarországon” weblap volt (http://www.kfki.hu/keptar/index_hu.html).

⁸ Kimondva-kimondatlanul, de az általunk kialakított hipertext struktúra (illetve kisség általánosabban fogalmazva, bármilyen hasonló célú hipertext struktúra) az emberi mentális lexikon egyfajta modelljét valósítja meg. A mentális lexikon metaforikus „pókháló-elmélete”, amely szerint „az egyes szemantikai egységek (itt: szavak) egymáshoz úgy kapcsolódnak, hogy egy egységnek akár több más egységgel is lehet közvetlen kapcsolata” (Gósy M.: Pszicholingvisztika. Corvina K. 1999. 125) egy bizonyos szempontból a fent vázolt hipertext struktúra kulcsszavainak logikailag összefüggő csoportokba szerveződését fogalmazza meg az elmélet szintjén.

⁹ A kép kiválasztásakor eljárhattunk volna másképp is. Buday György farnetszetekkel illusztrálja ezt a verset, mint ahogy az Újhold néhány más versét is. Ez is mutatja, hogy Radnóti versei mennyire képszerűek, szinte sugallják a festmény általi megjelenítés lehetőségét.

NYELVI HIBA VAGY NYELVI KONTAKTUSHATÁS?

1. Alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás

Közismert ténnyel, talán közhelynek is tűnő kijelentéssel kezdem: az anyanyelv-oktatásban az alapvető cél a *köznyelv elsajátíttatása*. A modern társadalmakban a köznyelv, azaz a standard ismerete a társadalmi érvényesülésnek, a társadalmi mobilitásnak, s ezzel kapcsolatosan a nyelvi versenyképességnek elemi feltétele. Ugyancsak közhely, s sajnos a tapasztalat igazolja, hogy a nyelvjárási anyanyelvűség az iskolában nyelvi hátrányt jelent azok számára, akiknek valamely nyelvjárás az elsődleges anyanyelvváltozatuk. A nyelvjárásban szocializált gyermekeknek el kell sajátítaniuk egy másik nyelvi kódot, a köznyelvit, mert az iskola ezt várja el tőlük mind szóbeli, mind írásbeli produkciójuk során.

A valós kép miatt érdemes az előnyöket is megemlíteni. A nyelvjárás ismerete és használata előny jelent a kettősnyelvűség körülményei között kommunikációs és kognitív értelemben, vagyis egy nyelvjárásdomináns településen előnyös ismerni és követni a közösség nyelvhasználati normáit, azaz a nyelvjárási normát. Például bizonyos fogalmak megnevezésére ismerni és használni a tájszavakat. A másik fontos előny a szűkebb közösséggel való azonosulás kifejeződése, a hazai nyelvjárás otthonosságérzetet teremt, növeli a beszélgetőpartnerek közötti bizalmat, erősíti az együvé tartozás, a szolidaritás érzését (Gal 1991).

Másodlagos vagy közvetett előnyben vannak a nyelvjárási háttérrel rendelkező diákok akkor, amikor a szépirodalom tanulása során a nyelvjárási vagy archaikus sajátosságokat jobban megértik, mint a nyelvjárásokat nem ismerő társaik (Guttmann 2003).

2. Vannak-e még nyelvjárások?

Néha még szakmai körökben is hallható az a vélekedés, amely szerint Magyarországon ma már nincsenek nyelvjárások. Ugyanakkor tény, hogy a magyar anyanyelvűek több mint a fele nyelvjárási vagy nyelvjárásias nyelvhasználatú (Kiss 2001, 13). Ezen gyakran még a magyar szakos egyetemi és főiskolai hallgatók is csodálkoznak. Ezzel összefüggésben nem eléggé köztudomású az sem, hogy a 6-14 éves korú magyar anyanyelvű gyermekeknek több mint a fele ma is nyelvjárási háttérű és környezetű. Az természetesen igaz, hogy a nyelvjárások változásának vagyunk tanúi, de ez nem a nyelvjárások eltűnését jelenti.

3. Prognózisok a nyelvjárások jövőjéről

A nyelvjárások fő változási tendenciája standardizált nyelvek esetében a nyelvi ki-egyenlítődés, vagyis a köznyelvhez (a standardhoz) való közeledés. A nyelvjárási

nyelvhasználat csökkenésének egyik oka társadalmi: a magasabb iskolai végzettségűek általában elhagyják nyelvjárásukat. Az urbánus szemléletmód terjed mindenütt Európában. A földrajzi szempont is ez utóbbit erősíti. A nagyobb települések lakói, illetőleg a városok közvetlen környezetében élő nyelvjárásban beszélők körében gyorsabb a nyelvjárás nyelvhasználat visszaszorulása, mint a kisebb, társadalmilag kevésbé rétegzett és kisebb mobilitást mutató településeken. A területi visszaszorulást erősíti a magyar nyelvterületen a határon túli kisebbségek nyelvi asszimilációja, amely nemcsak nyelvvesztéssel, hanem nyelvjárásvesztéssel is jár. (Nyilván nem véletlen, hogy a 13. Élőnyelvi konferenciának ez utóbbi volt a központi témája.) Meg kell említenünk a funkcionális szempontok közül a nemzedéket, mivel a nyelvjárások legelőször és leglátványosabban a nyelvi újtársakra fogékony fiatalok – beleértve a tanulóifjúságot – nyelvhasználatában szorult vissza. Ez a folyamat különösen a 20. század második felében erősödött meg és gyorsult fel. A fiataloknak a korábbinál jóval nagyobb önállósága, valamint a család szerepének a nyelvi nevelésben való csökkenése mind erősítik ezt a jelenséget. Érdekes viszont, hogy a nyugat-európai országok nagy részében a hetvenes évek óta megnőtt a nyelvjárások presztízse. A globalizációs jelenségek ellenhatásaként a regionális tudat erősödése oda vezetett, hogy a nyelvjárások bizonyos nyelvhasználati színtereket visszahódítottak. (A svájci helyzetről írt Szabó József, idézi Kiss Jenő 2001, 254, de lásd még Trudgill-Hannah 1985, 2 és Burger 1990, 13 a nyelvi regionalitás angliai és németországi jelenlétéről, idézi őket Kiss In Balázs Géza, A. Jászó Anna, Koltói Ádám szerk. 2002, 294). Fumio Inoue (Inoue 1988) japán példákat említ.

Egy másik érv, amely nem fogadható el: a magyar nyelvterületen a köznyelv és a nyelvjárások közötti különbség elhanyagolható. Valóban nincsenek olyan különbségek, mint a német vagy az olasz nyelv esetében, de amelyek léteznek, azok nem hanyagolhatók el a hazai anyanyelvoktatás szempontjából. Ezt a magyar dialektológiai kutatások tudományosan is igazolták (Kiss 2001, 151).

A kérdés gyakorlati oldalával főleg a német nyelvterületen foglalkoztak, ahol dialektológusok, szociolingvisták és pedagógusok vizsgálták a tanulók nyelvjárásával összefüggő anyanyelv-oktatási kérdéseket. Többek között elemezték a gyermekek iskolai szereplésében jelentkező, „nyelvjárásfüggő” hibákat, amelyek szóban vagy írásban jelentkeznek. A vizsgálatok egyik eredménye egy ún. nyelvihibaföldrajz, amely térképre vetítve mutatja meg, hogy a német nyelvterületen hol és milyen nyelvjárás-függőségű hibák tipikusak a diákok köznyelvi produkcióiban (Kiss 2001, 147) Magyarországon nincsen ilyen átfogó vizsgálat, de természetesen többen is foglalkoztak azzal kérdéssel, hogy milyen nyelvjárás háttérrel összefüggő hatás tapasztalható a hazai általános iskolások, középiskolások és főiskolai hallgatók köznyelvi megnyilatkozásaiban. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy minden korosztálynál és minden nyelvi szinten kimutatható ez a hatás. P. Lakatos Ilona általános iskolások helyesírási hibáiban fedezte fel a nyelvjárás ki-

ejtés hatását (1986, 252), Kiss Jenő ugyancsak általános iskolások (felső tagozatosok) helyesírási hibáit vizsgálva jutott arra a meglepő eredményre, hogy a hibák 34%-a (1650-ből 577) volt nyelvjárás-függő (Kiss 1999). Guttmann Miklós a magyar nyelvterület nyugati részén végzett empirikus vizsgálatokat 10-14 éves tanulók körében (Guttmann 1995). Molnár Zoltán a szombathelyi főiskolások nyelvhasználatát vizsgálta a hosszú magánhangzók rövid használatának tekintetében (Molnár 1984). A határon túli egyetemisták megőrzött nyelvjárási sajátosságait Kolláth Anna a maribori egyetemen, Rajsli Ilona pedig az újvidéki egyetem magyar szakos hallgatói körében vizsgálta (Szabó, Molnár 2002, 161–168 és 255–258).

4. A nyelvjárásokhoz és a köznyelvhez való viszonyulás, a nyelvi attitűd

Egy szociolingvisztikai axiómával kezdem: „A legtöbb európai országban a lakosságnak az a nagy hányada, amelyik nem beszéli a standard változatot, a diszkrimináció különféle formáinak van kitéve, s éreztetik vele, hogy anyanyelvként beszélt népnyelve alacsonyabb rendű, nemcsak társadalmilag – ez, sajnos igaz is –, hanem nyelvileg is, ami viszont a leghatározottabban nem igaz. Aligha meglepő tehát, hogy e lakosság nagy része igyekszik anyanyelvét a standard változattal felváltani, még akkor is, ha tudatosan igazából nem is akarná ezt tenni” (Trudgill 1995, 108 Dialektusok és szociolektusok az új Európában. Valóság, 1995/11, 107–110, idézi Kiss J. 2001, 218)

Nézzük meg a nyelvjárási beszélők attitűdjének típusait Kiss Jenő (Kiss 2001, 219–225, különösen 223) csoportosítása alapján: 1. semleges-távolságtartó (a 20. század elejéig), 2. ellenszenvező-védekező (a 20. század elejétől a század közepéig), 3. szégyenlő-önfeladó (a 20. század ötvenes-nyolcvanas éveitől), 4. kiegyensúlyozó-funkcióelkülönítő (a 20. század kilencvenes éveitől).

A köznyelvi beszélőknek a nyelvjárások és a köznyelv viszonylatában érvényesülő attitűdje kezdettől fogva lenéző, lekicsinylő, vagy jóindulatú, de lesajnáló, lekezelő. A nyelvi attitűdök nem nyelvi alapon működnek, hanem társadalmi eredetűek. A nyelvjárások negatív társadalmi megítélése, megbélyegzése (stigmatizáltsága) azokban az országokban erősebb, ahol nyelvileg agresszívan központosítottak (pl. Franciaország). Ez az attitűd természetesen nem érvényes a társadalom egészére, hiszen a nyelvjárások pozitív megítélése is jelen van, elsősorban az értelmiségiek egy részére jellemző.

A társadalom nyelvjárás ellenességét erősítette az iskolai oktatás nyelvjárás ellenessége. Ennek ma is tapasztalható bizonyítékai vannak. Kiss Jenő 2001-es felmérésében (Balázs Géza, A. Jászó Anna, Koltói Ádám (szerk.) 2002, 292) 650 egyetemi és főiskolai hallgatónak a 40,5%-a nyilatkozott úgy, hogy aki nyelvjárásban beszél az iskolázatlan, műveletlen, s 16,9 %-uk pedig úgy vélte, hogy a nyelvjárási nyelvhasználat hibás, helytelen. (Magam is vizsgáltam ezt a kérdést, jóval kisebb mintavételen, és ugyanezeket a válaszokat kaptam. Posgay 2002,

247–248) A nyelvjárásokkal kapcsolatos téves elképzelések okairól magyar szakos, a nyelvjárástani kurzust már elvégzett hallgatók nyilatkoztak, a következőképpen: 50,8%-uk az ismerethiányt, a tájékozatlanságot, 11%-uk az előítéleteket, 9,3%-uk az anyanyelvoktatás hiányosságait, túlzott normakövetését jelölte meg mint fő okokat. Néhányan kiemelték a nyelvművelők tevékenységét is, s nagyon helyesen megfogalmazták azt a véleményt, hogy a korszerű nyelvi műveltség terjesztése akkor lenne hatékony, ha legfontosabb színterein, az anyanyelvi oktatásban, a médiában megjelenő nyelvművelésben és a felsőoktatásban ugyanaz a szemlélet és ugyanazok a nézetek lennének jelen. A vizsgálatban résztvevő hallgatók azt is szóvá tették, hogy az iskola mint a tudományos ismeretek közvetítésének elsődleges színtere bizonyos kérdésekben lemaradt, ilyen a nyelvi norma kérdése is. Igaz, hogy a nyelvi kodifikáció szükségszerűen mutat fáziskésést az élőnyelvi változásokhoz képest, de nemcsak erről van szó, hanem szemléletbeli lemaradásról is. Nem lenne szabad még mindig olyan tanári magatartásformával találkozunk, amely a tanuló nyelvjárási háttérű hibáit kigúnyolja, tanítványát nyilvánosan megszégyeníti. Ma már klasszikus példának számít az az eset, amely a fiatal Illyés Gyulával történt, s fájó emlékként idézi fel a Puszták népében. (Kiss Jenő is hivatkozik rá a Magyar dialektológia című egyetemi tankönyvben.) Sajnos ma is megtörténnek még hasonló esetek. Egy 2002-ben készült szakdolgozatban olvastam, hogy hogyan szégyenítette meg nyelvjárási eredetű hibáik miatt a diákjait egy általános iskolai magyartanár. A felsorolt példák nemcsak sértőek voltak, hiszen az otthoni nyelvhasználat miatt megszégyenített gyermek megszégyenítve érezte a családját is, akiktől a kifogásolt nyelvváltozatot tanulta, s akikkel ezt a nyelvváltozatot használja, hanem fennáll az a veszély is, hogy a későbbiekben közlésbeli, kifejezésbeli zavarokkal küszködő felnőtt válik belőle.

5. Mi a teendő? Mi a helyes tanári viselkedési forma?

Az anyanyelvoktatásban a következő megoldások lehetségesek:

1. A nyelvjárás teljes mellőzése, a köznyelv kizárólagos használata. 2. A köznyelv regionális változata legyen az elérendő cél. 3. A funkcionális-szituatív ketősnyelvűség alapján a köznyelvet kell tanítani, de a tanulók nyelvjárási háttérének a figyelembe vételével.

4. Mind a köznyelvet, mind a nyelvjárást egyaránt oktatják. A felsorolt koncepciók közül vajon melyiket lenne célszerű alkalmazni? Mit tanácsoljunk a nyelvjárási környezetben oktató magyar szakos tanároknak? A tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy Magyarországon a pedagógusok többsége az első koncepciót követte és követi ma is (Kiss 2001, 150). A tudományos kutatásokkal is alátámasztott, eredményesnek tartott koncepció a harmadik, amely a kontrasztív szempontokat érvényesítve tudatosan beépíti a köznyelv oktatásába a nyelvjárási háttérű gyerekek anyanyelvjárását, amely a tanulók elsődleges nyelvváltozata. Ez

a felfogás a nyelvjárásokat nem tartja üldözendőnek és nem akarja őket „kiítani”, ellenkezőleg: tudatosan felhasználja őket az oktatás folyamán.

Ehhez viszont változnia kellene annak a gyakorlatnak, amely jelenleg a tanárképzésben tapasztalható. „Bármilyen meglepő, bizony volt, sőt, ma is van (s nem is csak egy!) olyan tanárképző főiskola Magyarországon, amelyen a magyar szakos hallgatók számára a dialektológiai ismeretek megszerzése nem kötelező, csupán választható. Sőt olyan is van, ahol a dialektológia választható tárgyként sem szerepel a tanrendben!” (Kiss 2001, 151) A kívánatos mindenképpen az lenne, ha a jövőbenő magyartanárok felkészültebben oktathatnák diákjaikat nyelvi, anyanyelvi ismeretekre, beleértve a nyelvjárási ismereteket is.

Irodalom

- Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk. Írások Gréty László 70. születésnapjára*. Budapest, 2002, Tinta Könyvkiadó.
- Gal, Susan: Kódváltás és öntudat az európai periférián. In Kontra Miklós (szerk.): *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest, 1991, Magyar-sághkutató Intézet, 123–157. p.
- Guttmann Miklós: *A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tízennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon*. Budapest, 1995, Magyar Nyelvtudományi Társaság, MNYTK. 202.
- Guttmann Miklós: Nyelvszociológia, dialektológia és az anyanyelvoktatás. In Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest, 2003, ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete, valamint a Magyar Nyelvtudományi Társaság, 282–285. p.
- Inoue, Fumio: *Dialect Image and New Dialect Forms*. Proceedings of the 14th International Congress of Linguists, Berlin, 1988.
- A. Jászó Anna: Nyelvművelés és szociolingvisztika. In Balázs Géza – Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk*. Budapest, 2002, Tinta Könyvkiadó, 244–250. p.
- Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Budapest, 2001, Osiris Kiadó.
- Kolláth Anna: Anyanyelv és nyelvjárás (anyanyelvjárás) a kétnyelvűségben. (Megjegyzések a nyelvi tudatról). In Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.). 2002, 161–168. p.
- Molnár Zoltán: *Nyelvszociológiai szempontok a szombathelyi főiskolások nyelvhasználatának vizsgálatában*. Szombathely, 1984, A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei IV, 81–90. p.
- Posgay Ildikó: A nyelvjárások egyéni megítélése. In Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.). 2002, 246–249. p.
- Rasjsli Ilona: A magyar nyelvjárás tan oktatása Újvidéken a megváltozott körülmények között. In Szabó Géza, Molnár Zoltán, Guttmann Miklós (szerk.). 2002, 255–258. p.

- Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.): *IV. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely, 2002, A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai V.
- Varga Józsefné: A dialektológia szerepe a tanítóképzésben. In Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.). 2002, 285–294. p.
- Trudgill, Peter 1995, 108 Dialektusok és szociolektusok az új Európában. *Valóság*, 1995/11, 107–110, idézi Kiss J. 2001, 218

XI. SZEKCIÓ

NYELVPOLITIKA, NYELVTERVEZÉS

A ROMÁNIAI KISEBBSÉGI OKTATÁSPOLITIKA VÁLTOZÁSA ÉS A NYELVI KÉNYSZERPÁLYÁK ALAKULÁSA

1. Bevezető

Előadásomban a magyar nyelv erdélyi jelenlétének mértékét befolyásoló, azaz: a nyelvcsere vagy nyelvmegtartást alakító, rendkívül komplex interakciós háló (vö. Bartha 1999, Borbély 2001, Göncz 1999, Lanstyák 2000, Wardhaugh 1995) két fontos elemét kívánom kiemelni: az oktatáspolitikát és az egyéni nyelvmegőrzési szándékot. Természetesen nem térhetek ki a román kisebbségi és oktatáspolitikai összes elemére, sem az igen nagy egyéni eltéréseket mutató, a kétnyelvű közösségekre jellemző nyelvi döntéshelyzeteket nem vázolhatom kimerítően. Előadásom első részében az aktuális román kisebbségpolitika egyik legsokatmondóbb szegmense, az oktatáspolitikai közelmúltban bekövetkezett változásait fogom bemutatni az 1999. évi román Oktatási törvény segítségével. A második részben pedig az oktatáspolitikai legfontosabb *címzettjének* szándékait és lehetőségeit fogom ismertetni, az erdélyben magyarul tanulók egy csoportján végzett felmérésem adatainak segítségével. Mivel a két szakaszban tulajdonképpen a kisebbségi oktatáspolitikai két leglényegesebb szereplőjét járom körül: a *normaalkotót* és a *címzettet*, az előadás végén kiemelem a két pont közötti lehetséges kölcsönhatásokat.

Nem kérdéses, hogy a *nyelvpolitika* fontos eleme a nyelvcserefolyamatokat alakító interakciós hálónak. A kisebbségi csoport által lakott állam hatályos törvénygyűjtése jelentős faktor, változásaira a csoport nyelvválasztási lehetőségei és szokásai, identitásstruktúrái érzékenyen reagálnak (Wardhaugh 1995). A nyelvpolitikán belül az oktatás szabályozása az egyik legranzsparensabb, legkönnyebben vizsgálható, ugyanakkor legerősebb hatású faktor, hiszen az iskola a legfontosabb kisebbségi intézmény (Göncz 1999, Péntek 1999). A kisebbségi nyelv jelenléte az oktatásban, jelenlétének mértéke a különböző oktatási szinteken egy állam nyelvpolitikájának alappillére. Tove Skutnabb-Kangas az oktatással összefüggő nyelvi jogokat a legfontosabb emberi jogoknak tekinti (Skutnabb-Kangas 1998).

A kisebbségi nyelvi jogok és a nyelvpolitikák vizsgálata egyre nagyobb teret hódított a huszadik század végére a nyelvtudományi kutatásokon belül. Rendkívül fontos, hogy a tudományos, kutató-elemző tevékenység folytatása mellett, melynek eredményeként jelentős mennyiségű tanulmány született (vö. Kontra et al 1998, Molnár 1999 Philipson és Skutnabb-Kangas 1997, Philipson 2000, Szépe 2000) a nyelvtudomány jeles képviselői aktívan részt vettek a nemzetközi kisebbségi nyelvi és oktatási jogi normák létrehozásában is. Tove Skutnabb-Kangas és

Szépe György a Nyelvi jogok egyetemes nyilatkozat és a Pécsi deklaráció kialakítói és aláírói között voltak (Szépe 2000).

A kisebbségi nyelvi jogokat rögzítő nemzetközi dokumentumok illetve a román jogforrások együttes ismertetése meghaladja előadásom lehetőségeit. Az új Oktatási törvény értelmezése szempontjából csak annyit érdemes kiemelni, hogy Románia jogforráshierarchiája Magyarországéval azonos – a hierarchia csúcsán az új, 1991. évi Alkotmány áll. Az alaptörvény nem szabályoz részletes jogokat, csak általános jogelveket fogalmaz meg, melyek nem biztosítanak alanyi jogot a kisebbségek számára az állam juttatási és szolgáltatási kötelezettségeit illetően. A konkrét alanyi jogokat a törvényhozás és a bírói gyakorlat határozza meg, jelen esetben, a kisebbségek oktatási jogait az új, 1999. évi Oktatási törvény rögzíti (Legea Învățământului).

3. Központi oktatási koncepció

A román nyelvpolitika közelmúltbeli változásait az új Oktatási Törvény 1995. évi elődjével való összehasonlítással lehet a legkönnyebben követni. A jelenleg hatályban levő – többször módosított – Oktatási törvényt 1999-ben fogadta el a Román Parlament. 1999. december 10-én, a *Monitorul Oficial al României* (Román Hivatalos Közlöny) 606. számának I. részében jelent meg. Az új törvény alapja az 1995. évi Oktatási törvény illetve az azt módosító 36/1997 számú Kormányrendelet, melyet a Román Parlament 1999. augusztus 4-én, a 151/1999 számú Törvény elfogadásával léptetett hatályba.

Szerkezetét tekintve az Oktatási Törvény hét fejezetből áll. Az egyes fejezetek címei: I. Általános rendelkezések; II. A nemzeti oktatási rendszer; III. Az oktatás tartalma; IV. Az oktatási intézmények vezető testületei; V. Személyi feltételek; VI. Az állami oktatási intézmények vagyona és finanszírozása és VII. Záró rendelkezések.

Előadásomban kizárólag a kisebbségi nyelvhasználatot illetve a kisebbségek anyanyelvén zajló képzés szabályozását tartalmazó rendelkezéseket fogom elemezni. A törvényalkotók egy külön fejezetet szenteltek a továbbiakban vizsgált rendelkezéseknek: a szöveg második, *A nemzeti oktatási rendszer* című szakaszának tizenkettedik fejezetét. A fejezet címe: *A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek oktatása*. Ezenkívül számos, a kisebbségi nyelvhasználatot érintő rendelkezés található a törvény egyéb fejezeteiben is.

Már az új törvény első szakaszában, az általános irányelvek között is tettenérhető a változás. Az új jogforrás az általános jogelvek közé sorolja a kisebbségi nyelvű oktatás lehetőségének biztosítását, kiegészítve elődje kizárólag az államnyelvre vonatkozó kereteit. Az elvi keretek itt látható kiszélesítésének mértéke azonban csak a későbbi, konkrét szabályozást tartalmazó rendelkezések ismeretében értékelhető.

1995. évi O.t.I/I/8. cikkely. *Az oktatás minden szinten román nyelven folyik. Minden helységben létre kell hozni, illetve működtetni román oktatási nyelvű osztályokat.*

1999. évi O.t. I/I/ 8. cikkely (1): Az oktatás minden szinten román nyelven folyik. Jelen törvény rendelkezéseinek betartásával az oktatás a nemzeti kisebbségek nyelvén illetve nemzetközi nyelveken is folyhat¹.

Az új jogszabály változatlan formában vette át az elődje által rögzített általános kötelezettséget az államnyelv elsajátítására vonatkozóan – a kötelezettséget tartalmazó cikkely ugyanebben a szakaszban található. Az államnyelv elsajátítása fontos ahhoz, hogy egy kisebbséghez tartozó személy a lehető legjobban tudjon érvényesülni abban az államban, melynek polgára. Az ebben a kérdéskörben irányadónak tekinthető nemzetközi, nyelvi jogokat rögzítő dokumentumok viszont nem tartalmazznak a román törvényhez hasonló alanyi kötelezettségeket. A *Hágai ajánlások* a kisebbségekhez tartozó személyek felelősségére és döntésére bízzák az államnyelv kellő birtokbavételét, kiemelve annak fontos szerepét a „szélesebb társadalmi közösségbe való integrálódás” szempontjából (Csernusné 2000, 17). A *nyelvi jogok egyetemes nyilatkozata* rögzíti a többnyelvűséghez illetve az adott területen való érvényesüléshez „legjobban hozzájáruló” nyelv ismeretéhez való jogot (Csernusné-Forintos 2000, 35), de nem tesz említést ezzel kapcsolatos kötelezettségről. A kötelezettség megtartása a román új Oktatási Törvényben ambivalens hatású. Egyrészt megfosztja a kisebbségeket az államnyelv tanulásával kapcsolatos döntés jogától, másrészt viszont elejét veszi az olyan szegregált, a kisebbség nyelvén egynyelvűséget eredményező iskolák létrejöttének, amelyekben az államnyelv egyáltalán nincs jelen.

A keretmeghatározások során az I./I./9. cikkely rendelkezik a világnyelveken oktató intézmények létrehozásáról. A nemzetközi ajánlások ismeretében megállapítható, hogy a törvényalkotók a nemzetközi jogi normák figyelembevételére törekedtek, mégis, a romániai viszonyok ismeretében kimondható, hogy az ilyen típusú intézmények létrehozása nem élvezhet indokoltan elsőbbséget a kisebbségi nyelveken történő oktatás minden fél számára megnyugtató megoldásával szemben. Péntek János a következőket írja: „az (kolozsvári) egyetem hovatovább többnyelvű lesz, de jóval nehezebben válik kétnyelvűvé” (Péntek 1999, 104).

A törvényszöveg kisebbségi oktatással kapcsolatos rendelkezései a második fejezet tizenkettedik szakaszában találhatók. Lényeges módosításokat hajtottak végre a törvényalkotók a kisebbségi nyelveken zajló felsőoktatás *tematikáját* illetve a *szakmunkás és szakiskolai képzés nyelvét* illetően. A régi és az új törvény nyelvi vonatkozású, kisebbségi felsőoktatással kapcsolatos rendelkezései az alábbiak szerint módosultak:

1995. évi O.t. II./9. *Az állami felsőoktatási intézményekben létre lehet hozni, igény esetén, jelen törvény rendelkezéseinek betartásával, anyanyelven oktató csoportokat és tanszékeket,*

az oktatási tevékenységhez szükséges szakemberek, illetve a művészeti és kulturális élet szereplőinek képzése céljából².

1999. évi O.t. II/XII/123. (1) Az állami oktatási intézmények keretein belül, igény esetén létre lehet hozni a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató csoportokat, tanszékeket illetve karokat. Ezekben az esetekben biztosítani kell a román nyelvű szakterminológia elsajátítását is. Igény esetén, a törvény rendelkezéseinek betartásával, létre lehet hozni multikulturális felsőoktatási intézményeket is. Ezekben az intézményekben a képzés nyelvét az intézmény alapító okiratában kell meghatározni. (2) Jelen törvény biztosítja a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek jogát saját, magántulajdonban levő felsőoktatási intézmények alapítására és fenntartására, a törvény rendelkezéseinek betartásával. (3) A törvény támogatja a multikulturális felépítésű és tevékenységi körrel bíró felsőoktatási intézményeket, a harmonikus interetnikus viszonyok kialakítását, az európai integrációt szem előtt tartva.

A korábbi rendelkezések kizárólag a kis számú kisebbségi oktatási nyelvű oktatási intézmény tanári utánpótlásának biztosítását illetve a művészeti, kulturális élet szereplőinek képzését tekintették a kisebbségi középfokú és felsőoktatás egyetlen céljának. Ezzel bezárták a kört a kisebbségi nyelven tanulni szándékozók körül, egy *circulus vitiosus*hoz hasonló oktatási rendszerbe kényszerítve őket. Az új törvény megszületése előtt számtalan kritika érte a romániai kisebbségi nyelvű oktatás szűk tematikáját (vö. Frunda 1997). Péntek így utalt a korábbi törvényre: „lehetetlenné teszi a magyar nyelvű képzés kiterjesztését olyan létfontosságú szakokra, mint a közgazdaság és a jog” (Péntek 1999, 104). Az új rendelkezések sokkal több választási lehetőséget biztosítanak az anyanyelvükön tanulni szándékozóknak. Az új törvény értelmében már nem csak tanári szakokon kell biztosítani a kisebbségi nyelvű képzést.

A törvénysszöveg második, a fentihez hasonló mértékben módosított rendelkezése a szakmunkás és szakközépiskolai képzés nyelvét szabályozza. Az előző Oktatási törvény értelmében a szakközépiskolai, szakmunkás és szakiskolai képzés *kizárólag román* nyelven zajlott, azzal a kitételrel, hogy a *kisebbségi nyelvű szakterminológia* elsajátítását is biztosítani kell a helyi lehetőségek függvényében (II/XII/122.). Ez az a cikkely, amely 180 fokos fordulatot vett 1999-ben: az új rendelkezés kimondja, hogy a szakmunkás és szakiskolai képzésben, ahol a szakmai tárgyakat a diákok *anyanyelvén* oktatják, kötelező a *román szakterminológia* elsajátítása.³

A fenti két ponton történt a legkomolyabb változás az előző törvényhez képest. Az új rendelkezések megfelelnek a Hágai ajánlásokban rögzített, a kisebbségi szakoktatás nyelvére vonatkozó kitételeknek (vö. Csernusné-Forintos 2000). Megfelelő minőségű kisebbségi anyanyelvű oktatás esetén a román nyelvű szakterminológia elsajátításának – természetesen az anyanyelvűé mellett – nem lehet

negatív hatása, ellenkezőleg, megelőzi a szegregációt és bővíti a későbbi szakma felhasználhatósági körét.

További, nem ilyen mértékű módosítások találhatók a vizsgatárgyakra vonatkozó rendelkezésekben. Az új törvény módosítja a tizedik osztály végén kötelező egységes képességvizsga vizsgatárgyait. A módosítás legfontosabb kisebbségi nyelvi jogi eleme az, hogy a sokat vitatott, kizárólag román nyelven oktatót „románok történelme” és „Románia földrajza” vizsgatárgyakat kötelezőből választhatóvá minősíti (II/IV/ 22). E két tantárgyra vonatkozó államnyelvi oktatási kötelezettséget az 1995. évi Oktatási törvény rögzítette, a kisebbségi érdekvédelmi szervezetek heves tiltakozása ellenére. Gabriel Andreescu, a bukaresti Emberi Jogi Központ elnöke beszámol az érdekvédelmi szervezetek egy fontos kifogásáról: a románok (és nem Románia) történelmének oktatása Romániának, mint a kisebbség és a többség „közös hazájának” tagadása (Andreescu–Weber 1995, 45). A módosítás jelentőségét csökkenti az a tény, hogy a választható tantárgyak csoportjába nem került bele egyetlen olyan új tantárgy sem, amelyet valamelyik kisebbség anyanyelvén is oktatnának. Nyelvi szempontból, tehát, nincs különbség a régi és az új cikkely ezen része között. Továbbra is egyetlen olyan tantárgy szerepel a közös vizsgatárgyak között, amit anyanyelvén tanulhat, és amelyből anyanyelvén vizsgázhat a kisebbségi diák: a matematika.

A középiskolai tanulmányok végén esedékes érettségi vizsga vizsgatárgyait jelentősebb mértékben alakították át a törvényalkotók. Az új rendelkezések értelmében nőtt az anyanyelv „részesedése” az érettségi vizsga nyelvéből. Az érettségi vizsgatárgyakat szabályozó II/IV/ 26. cikkelyben a törvényalkotók (az előző cikkelyhez hasonlóan) a választható tárgyak csoportjába helyezték át a „románok történelme” tantárgyat, azzal a különbséggel, hogy ebben az esetben maga a választható tantárgyak csoportja is bővült: jelenleg a diák által tanult majdnem összes tantárgyat jelenti.

Nem mindenhol követhetők nyomon az előzőekhez hasonló mértékű változások, ugyanakkor bizonyos tartalmi átalakulás azoknál a cikkelyeknél is megfigyelhető, melyek változatlan szövegezéssel kerültek át az új törvénybe: a többi cikkely változásai ezeket is új, a kisebbségek számára tágabb mozgásteret biztosító tartalommal töltötték meg.

A törvénysszöveg elemzésével megállapítható, hogy a kisebbségi nyelvű képzési formák és lehetőségek kiszélesítésének szándéka vezérelte a jogalkotókat. Ha nem is tapasztalható minden egyes cikkelyben az anyanyelvű oktatás jelentős térhódítása, a végrehajtott, igen fontos bővítések mellett, lényeges megjegyezni, hogy nem történtek *jogszűkítések* egyetlen esetben sem (ezzel szemben, az előző Oktatási törvény bevezette a „Románia földrajza” és a „románok története” tantárgyak kötelező román nyelvű oktatását).

Gyakorlati hatásvizsgálatok eredményei nélkül nem értékelhető teljes biztonsággal az új törvény. A közeljövőben derül ki, hogy megmutatkoznak-e a gya-

korlatban is az itt feltárt különbségek régi és új között, hogy érzékelik és értékelik-e majd a kisebbségek a törvényszövegben tettenérhető, az európai normák felé tett jogi lépést. Sok tényező befolyásolhatja a törvényalkotói szándék érvényesülését: többek között a szövegben rendkívül gyakran előforduló „megfelelő igény” kifejezés helyi értelmezése. Andrei Marga, a törvény létrejöttékor hivatalban levő Oktatási Miniszter, mandátumát összegző kötetében egy 2000. évi, Romániával kapcsolatos EB jelentéstartól idéz: „a(z oktatási) reform egyik akadálya ... a változással szemben országos és helyi szinten tanúsított ellenállás” (Marga 2001, 1)⁴. A nyelvi jogok biztosításával szembeni ellenállás nem román sajátosság, mint ahogyan a túl általános terminusokkal teletűzdelt jogi szövegekben való kibúvókeresés sem. Olyannyira általános és ismert jelenség ez, hogy Tove Skutnabb–Kangast egy részletes, ironikus „recept” megírására ihlette: azon államoknak ajánlja, amelyek – bár aláírták és hatályba léptették a nyelvi emberi jogokat rögzítő nemzetközi egyezményeket – nem szándékozzák biztosítani ezen jogokat, mégis fent kívánják tartani az aláírt egyezmények betartásának látszatát (vö. Skutnabb–Kangas 2001).

3. Egyéni oktatási opciók

A törvényi kontextus ismeretében rátérnék az oktatáspolitikai címzettjeire, a kisebbségi tanulók szándékainak, oktatással kapcsolatos opcióinak bemutatására.

A többnyelvű területen élő egyének számos opciója nyelvi opció, nyelvválasztás. Nem mindegyik hat azonban azonos súllyal az adott kisebbségi nyelv fennmaradására. Ha egy kolozsvári kétnyelvű személy véletlenül rálép valaki lábára a buszon, különösebb mérlegelés nélkül választja ki a bocsánatkérés nyelvét. Ha viszont gyermekét készül iskolába iratni, jóval tudatosabb és átgondoltabb *nyelvi döntést* hoz. Eddigi kutatásaim középpontjában az erdélyi magyar-román kétnyelvű, 16-18 éves, tehát pálya- és párválasztás előtt álló fiatalok nyelvi döntéshelyezetei álltak: az oktatás nyelvvel kapcsolatos opciók, a párválasztás és a gyermeknevelés nyelvi vonatkozásai. Az egyéni nyelvválasztási döntésekre vonatkozó adataim egy 1999-ben Kolozsvárott készített kérdőíves felmérésemből származnak. A továbbiakban viszont, a kérdőívben található nyelvi döntéshelyezetek közül csupán az adatközlők *továbbtanulással* kapcsolatos opcióit, oktatással kapcsolatos szándékait, attitűdjeit mutatom be. Az oktatással kapcsolatos opciók rendkívül fontosak a kisebbségi nyelvmegőrzés szempontjából, hiszen nem csak a tanulmányok idejére határozzák meg az adott személy nyelvi környezetét – a képzés nyelve egy lényeges nyelvhasználati szintér: a munkahely (vö. Gal 1979) nyelvévé válik.

A kérdőíves adatfelvétel és az ismertetett törvény megszületésének időbeli egyezése is jelzi, hogy elemzésem nem hatásvizsgálat, hanem a *címzett* és a *normaalkotó* egyidejű „szándéknyilatkozatainak” vizsgálata. Tisztában vagyok azzal, hogy a kisebbségi nyelv megőrzésére irányuló szándék – égha kimutatható is

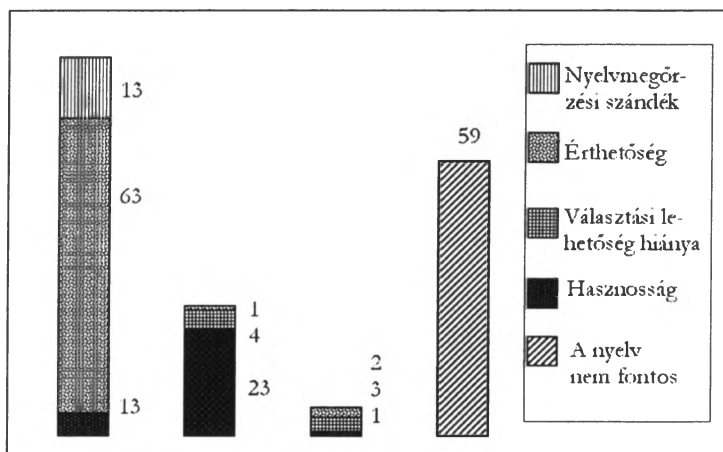
mindkét fél részéről – nem egyedüli alakítója a nyelvcsere/nyelvmegtartási folyamatoknak. Ugyanakkor úgy vélem, hogy a normaalkotó és a kisebbségi nyelven tanuló szándéka rendkívül fontos, döntő szerepet játszik: az adott nyelv jelenlétének mértékét egyértelműen meghatározza, más hatásokkal együtt pedig fennmaradását is alakítja.

Adatközlőim felsőfokú tanulmányokkal kapcsolatos opciói várhatóan az alábbiak szerint alakulnak:

Ha tovább akarsz tanulni, milyen egyetemet/főiskolát választasz majd?

1. olyat, ahol magyarul lehet felvételizni és magyarul oktatnak, mert..... (89 fő)
2. olyat, ahol magyarul lehet felvételizni, de románul oktatnak, mert..... (28 fő)
3. olyat, ahol románul kell felvételizni, és románul is oktatnak, mert..... (6 fő)
4. a nyelv teljesen mellékes, az a fontos, hogy mit oktatnak (59 fő)

A kapott adatok alapján az adatközlők képzési nyelvének változása prognosztizálható: 26%-uk (34 fő) biztosan románul kíván továbbtanulni. A többségi nyelvennél nagyobb arányú térhódítása várható, hiszen az adatközlők harminc százaléka kitért a képzés nyelvének megjelölése elől.



1. válasz - - 2. válasz - - 3. válasz - - 4. válasz

1. ábra. Indoklás (N= 182)

Az indokokat bemutató ábra segítségével megállapítható, hogy a magyar nyelvű (1-es számú) opciót leginkább a kisebbségi nyelv jobb ismerete, a román nyelvű képzés választását pedig leginkább az államnyelven szerzett diploma szélesebb körű hasznosíthatósága, illetve a kiválasztott szakkal kapcsolatos nyelvi döntéshetőség hiánya indokolja.

Kétféle *kényszerválasztást* lehet megragadni ennél a kérdésnél: az elsőt az a hatvannégy diák képviseli, aki az adatfelvétel időpontjában még meglehetősen szűkreszabott magyar nyelvű képzések közül volt kénytelen választani, hiánynak vélt román nyelvismerete miatt, a másodikat az a többségi nyelvet választó összesen hét fő, aki 1999-ben, az adatfelvétel időpontjában még nem férhetett hozzá magyar nyelven az általa kiválasztott tematikájú felsőfokú képzéshez. Van egy szakot kényszerből választó csoport, aki a nyelvhez ragaszkodik, és egy nyelvet kényszerből választó csoport, aki a szakhoz ragaszkodik. Könnyen belátható, hogy az előadás első részében vázolt, kisebbségi nyelvi és oktatási jogok minél szélesebb körű biztosítását célzó törvényalkotás elsősorban az ilyen kényszer-megoldásokat választók csoportjának csökkenését eredményezheti. Az új Oktatási Törvény rendelkezéseinek fontossága e diákok választásai tükrében értékelhető a legteljesebben: a felsőoktatási intézményválasztásnál 182 válaszadóból 63 azért választott magyar nyelvű képzést, mert román tudását nem érezte elegendőnek a felsőfokú tanulmányok államnyelven való folytatásához. Döntésük pillanatában azonban még csak a *régi* OT által biztosított magyar nyelvű szakokon tanulhattak tovább: a tanár- és művészképzésben.

Kérdőívem következő két kérdése egy fontos tényező meghatározását segíti: az adatközlők kisebbségi oktatás szerepéről alkotott véleményét. Feltérképezése rendkívül fontos ismertetett döntéseik értelmezése szempontjából. Az első kérdés a többnyelvű területekre jellemző vegyes házasságokból származó gyermekek nyelvvesztési mechanizmusának egy alappilléret érinti. Célja az adatközlők nyelvvesztéssel, nyelvcserevel kapcsolatos ismereteinek, tudatosságának feltérképezése.

Júlia Kolozsvárott lakik. Anyukája magyar, apukája román. Otthon inkább románul beszélnek. Júliát 7 évesen román iskolába iratják, ahol csak román nyelven tanul. Szerinted jól döntöttek a szülei? (N= 188)

1. igen, mert (46 fő)
2. nem, mert (142 fő)

A válaszok megoszlása alapján megállapítható, hogy adatközlőim döntő többsége nem ért egyet a vegyes házasságokból származó gyermekek többségi nyelvű oktatásban való részvételével. A nemmel válaszoló diákok 100%-a „nyelv és identitásvesztés”-ként kódolható indoklást fogalmazott meg ennél a kérdésnél. Ez nem csak azt bizonyítja, hogy tudatában vannak a kisebbségi nyelvmegőrzés mechanizmusának, hanem azt is, hogy elméleti síkon döntő többségük fontosnak tartja a kisebbségi nyelv és identitás megőrzését.

A következő kérdés megválaszolásakor már *saját* leendő gyermeik iskoláztatásán kellett gondolkozniuk. Válaszaik nem értékelhetők tényleges jövőbeli döntésként, viszont az előző kérdésnél jobban világítják meg a kisebbségi nyelv megőrzésével kapcsolatos attitűdjeiket. Válaszaik minősítik saját *szüleit* velük kapcsolatos döntését, melynek következményeként ők jelenleg magyar nyelvű képzések-

ben vesznek részt és következtetni engednek arra, hogy kívánják-e folytatni a szüleik kisebbségi nyelvmegőrzési hagyományát.

Te milyen iskolába küldenéd leendő gyermekedet?

1. olyan iskolába, ahol csak románul tanítanak (0 fő)
2. olyan iskolába, ahol csak magyarul tanítanak (66 fő)
3. olyan iskolába, ahol magyarul is tanítanak (129 fő)

A válaszadók többsége nem ért egyet maradéktalanul szülei döntésével, jelenlegi értékítéletük alapján nem íratnák be gyermekeiket egynyelvű magyar iskolákba. Szüleik *nyelvhűsége* (Lanstyák 2000) nem öröklődik át egyértelműen. Egy, a harmadik válaszlehetőséget bejelölő adatközlő lány szülei döntésének kíméletlenül kemény (áttételes) kritikáját fogalmazta meg: „nem hinném, hogy két ember fel kell áldozza gyermeke fiatalságát, és fiatalságának szépségét a nyelv megőrzésének patetikus céljából.” A két kérdés adatait összevetve érdekes megjegyezni, hogy míg a virtuális gyermek, Júlia esetén az adatközlők egyértelmű elvárásokat fogalmaznak meg a kisebbségi nyelv megőrzésével kapcsolatban, az őket érintő döntésekben ezek az elvárások kisebb mértékben vannak jelen.

4. Kölcsönhatás

Adatközlőim, a kisebbségi jogalkotás címzettjeinek opciói sokféle módon, számos megközelítés szerint értelmezhetők. Előadásom célja nem a nyelvcseré vagy nyelvmegtartás esélyének, mértékének prognosztizálása – adataimat sem ezzel a szándékkal mutattam be. A hangsúlyt a kisebbségi közösség tagjainak döntései és a nyelvpolitika között fennálló kapcsolatra kívántam helyezni. A törvényi szabályozás változásainak ismeretében egyértelművé válik, hogy az oktatással kapcsolatos opciók, egy-egy iskolaválasztás mögött meghúzódó pályaválasztási vagy nyelvválasztási *szándékok* csakúgy, mint a választási *lehetőségek* rendkívül érzékenyek a törvényi keretek változásaira. Az adatközlők magyar nyelvű felsőoktatással kapcsolatos opciói más-más tartalommal telnek meg a kisebbségi oktatás szélesítésének illetve szűkítésének függvényében.

A bevezető szakaszban említettem, hogy elemzésem nem lehet hatásvizsgálat, mivel az adatfelvétel és a jogszabály keletkezése gyakorlatilag egy időpontra tehető. A kisebbségpolitika változása kétségtelenül hat a kisebbségi csoport tagjainak egyéni döntéseire, és hatott az itt bemutatott döntésekre is. A vizsgált jogszabály rendelkezései azonban nem befolyásolhatták az elemzett opciókat.

Ennek ellenére meg lehet határozni két hatásirányt. Megállapítható, milyen irányú hatást fejt ki külön-külön az itt bemutatott két tényező a kisebbségi nyelv jelenlétére a vizsgált területen. Az állapotváltozások adottak. Az adatfelvételekor a diákok kivétel nélkül anyanyelvükön tanultak, lerögzített döntéseik nyomán azonban *csökkeni* fog azok száma, akik majd néhány év múlva is ezt teszik. Az új

Oktatási Törvény *tágabb* teret enged a kisebbségi nyelvű képzésnek mint elődje. Tehát a magyar nyelv erdélyi jelenlétének mértékét ebben az esetben a „központi akarat” e szegmense pozitív irányba mozdítja és az „egyéni döntések” azok, melyek negatív irányú elmozdulását okozhatják.

A bemutatott jogszabály nem hathatott adatközlőim opcióira akkor, 1999 őszén, hiszen még meg sem született. A fiatalok tizedik-tizenkettedik osztályosok voltak. Legjobb tudásuk, vágyaik és lehetőségeik szerint, az akkori állapotoknak megfelelően hozták meg döntéseiket. Azonban addigra, mire már nem egy szakdologaztató nyelvészhallgató kérdőívén, hanem a valós felvételi jelentkezési lapokon kellett megjelölniük a választott képzést, lehetőségeik megváltoztak. Reményeim szerint azok egy része, akik 1999-ben, anyanyelvükhöz való ragaszkodásuk miatt kényszerültek valamelyik szak megjelölésére a kérdőívén, 2002-re már nem voltak kénytelenek tehetségük, vágyaik és anyanyelvük között dönteni.

Irodalom

- Andreescu, G. – Weber, R.: *Evolutions in the DAHR [RMDSZ] Conception on Hungarian Minority Rights*. Bucharest, 1995, Centre for Human Rights.
- A Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól Szóló Hágai Ajánlások és Értelmező Megjegyzések. Csernusné Ortutay, K. és Forintos, É. (szerk.): *Nyelvi jogok. Nyelv, politika, oktatás* 3. Veszprém, 2000, Egyetemi Kiadó, 13–27. p.
- A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. In Csernusné Ortutay, K. és Forintos, É. (szerk.): *Nyelvi jogok. Nyelv, politika, oktatás*. 3., Veszprém, 2000, Egyetemi Kiadó, 28–44. p.
- Bartha, Cs.: *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Borbély, A.: *Nyelvcseré – Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest, 2001, MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Csernusné Ortutay K. – Forintos É. (szerk.): *Nyelvi jogok. Nyelv, politika, oktatás*. 3. Veszprém, Egyetemi Kiadó.
- Frundea, Gy.: În dialog cu Elena Ștefci. *Drept Minoritar, Spaime Naționale*. București, 1997, Editura Kriterion.
- Göncz, L.: *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék, 1999.
- Kontra, M. – Phillipson, R, Skutnabb-Kangas, T. – Tibor Várady (szerk.): *Language: A Right and Resource: Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest, 1999, Central European University Press.
- Lanstyák, I.: *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony, 2000, Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Legea Învățământului – modificată și completată. *Monitorul Oficial al României*. XI. Nr. 606, Partea I, 10 decembrie 1999. 1–31. p.
- Legea Învățământului Nr. 84/1995. *Monitorul Oficial al României*, Nr. I., 5 ianuarie 1996.

- Marga, A.: *Reforma educației – bilanțul unui mandat: 1997–2000*. Kolozsvár, 2001, Editura Presa Universitară Clujeană.
- Molnár, B. G. (szerk.): *Nyelvpolitika*. Nyelv, politika, oktatás sorozat 1. Veszprém, 1998, Egyetemi Kiadó.
- Péntek, J.: *A megmaradás esélyei*. Budapest, 1999, A Magyar Nyelv és Kultúra Társasága – Anyanyelvi Konferencia.
- Phillipson, R. – Skutnabb-Kangas, T.: Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság* 1997/1. 12–30. p.
- Phillipson, R. (szerk.): *Rights to language: Equity, power and education*. London, 2000, Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove: Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad piac.” In *FUNDAMENTUM*. II. 1–2. (1998) 7–25. p.
- Skutnabb-Kangas, T.: How to Wriggle out of Linguistic Human Rights Duties – Some Recipes for Unwilling States. In: Andor, J. et al. (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak...* II. kötet. Pécs, 2001, Lingua Franca Csoport. 1106–1116. p.
- Szépe György: Az anyanyelv-használat mint emberi jog. In Csernusné Ortutay, K. és Forintos, É. (szerk.): *Nyelvi jogok. Nyelv, politika, oktatás*. 3. Veszprém, 2000 Egyetemi Kiadó. 132–150. p.
- Wardhaugh, R.: *Szociolingvisztika*. Budapest, 1995, Osiris–Századvég.

Jegyzetek

¹ Saját fordításom. Az idézet cikkelyek jelölése a továbbiakban: V/II/159 = V. szakasz II. fejezet 159. cikkely.

² Saját kiemelésem.

³ Megjegyzendő, hogy az új törvényszöveg azért rendelkezhet már *kisebbségi nyelveken oktatott* szakmai tárgyak ügyében, mert az 1999. évi Oktatási törvényt hatályba léptető kabinet már hivatalbalépésekor, 1997-ben, sürgősségi kormányrendelettel módosította a régi jogszabály diszkriminatív cikkelyeit.

⁴ Saját fordításom.

NEMZETISÉGI NYELV, IDEGEN NYELV, NYELVPOLITIKA –
NYELVPOLITIKA ÉS NEMZETISÉGI NYELVHASZNÁLÓK

A harmadik évezred Európájában és Magyarországon, a nyelvtudás iránt hatalmasan megnőtt igény- és követelménytámasztás időszakában több nyelv – jelesül a német – esetében alapvetően két szintéren folyhat a nyelvelsajátítás: valamely szintű és színvonalú, iskolarendszerbe illesztett vagy magán kezdeményezésű *idegennyelv-oktatási* formában, illetve – nemzetiségi származás és hozott nyelvtudás feltételezésével – *kisebbségi képzést* (is) folytató intézmények szervezte keretekben. Hogy a kettő hol találkozik (statisztika? felügyelet? kimenet?), találkozik-e, s kell-e találkozniuk, gyakorta vitatott s csak elviekben tisztázottnak vélt kérdéssor. Az Európa szerencsésebb, boldogabb felén élőknek tulajdonított, mérvadónak tekintett virtuális háromnyelvűség lassan dogmává váló, ám amott sem tipikus követelménye és az Unió egységesnek tételezett nyelvvédelmi politikája önmagában is bizonyos ellentmondást mutat, hiszen a kis nyelvek vagy bármely tagország nyelvének szabad használata az európai intézményrendszer fórumain egyszerre jelent biztató körülményt a *bármely* okból anyanyelvét favorizáló beszélő számára, de érv a nyelvismereteket rohamosan fejleszteni kívánó stratégiával *szemben* is. Közben pedig a hazai és főleg nemzetközi tudásszint- és készségmérő vizsgálatok változatlanul romló tendenciáról tudósítanak – most már bármely szakterületen és bármely diákpopulációban. Egyetlen (ál)vígaszunk csak az lehet, hogy más, nálunk jóval nagyobb és fejlettebb országokban sem megy jobban... Szabad-e tovább vesztegetnünk az időt a remélt-ígért európai integrációs nyitás előtt egymásfél évvel? Mely területeken kellene azonnal, olykor már így is az utólagos-megkésett beavatkozás ódiomával cselekednie politikusnak, oktatásirányítónak és nyelvtanárnak? Milyen következményekkel járt és járhat az eddigi (nyelv)oktatás-finanszírozási gyakorlat, továbbá a legalább középtávú *nyelvpolitika, stratégia* tartós *hiánya*?

Ezen kérdésekre is választ keresünk előadásunkban, néhány támpontot is megjelölve a vélhető tennivalók tengerében.

1. Kárpát-medencei sokszínűségeink és történelmi örökségünk olykor inkább hátrányt, mint előnyt jelentettek a közös múlt és együttélés során, noha – mondhatni: szerves – előnyökkel is járhatott volna e geopolitikai és nyelvközi sajátosság: adottság avagy kényszerhelyzet, legalább a nyelvtanulás, *nyelvtudás motiváltsága* okán. De hát így is volt ez! – több évszázadon át, amikor a társadalmi átalakulásért s elsősorban a nemzeti függetlenségért folytatott küzdelem a korabeli ország-, sőt nemzethatárok között éppen a magyar nyelvű lakosság minoritása s a

főként *német* ajkú, más nyelvi színekkel is kevert, meghatározó lakosságrész *primátusa* mellett folyt! Ezt a nyelvi állapotot tükrözte a korabeli iskolarendszer is, melyben anno még a német nyelvű oktatás játszott a főszerepet, csaknem a 19. század végéig. Ez az ország magyar voltával csaknem ellentétes hajdani nyelvi status quo ma már szinte hihetetlennek tűnik, noha egy Eötvös József vagy később egy Klebersberg Kuno ugyanazon alaphól fejlesztette ki sokat és nem oktanul dicsért iskolarendszer-változatát.

Ha eltűnődünk a hol jó választásnak bizonyult, hol huzatosnak tűnő pannon vagy hunniai tájak lakossági összetételén, a sokféle és minduntalan felbukkanó külpolitikai kérdőjel meg kudarc a nyelvvel foglalkozót még inkább el kell hogy gondolkottassák. Nem tud nem gondolni egy ritkán vagy fel sem merülő, mert merésznek tűnő gondolatársítás lehetőségére: Vajon nem a nyelvészetileg régen feltárt *nyelvtípológiai különbségek* okoznak-e folyamatosan potenciális sebeket, ütnek réseket a regionális együttműködésen, mely nyelvi különbözőségnek természetesen mentális kísérőjegyei is vannak? A finnugor nyelvi rokonítás meghatározó elméletéből is levezethető egyedülvalóságunk, a csak virtuális, mert nem-nyelvi határok, a történelmi és politikai ellenérzések máig sorsközösségrontó következményekkel járnak – még a kontinens újrászerveződésének intenzív időszakában is. *Mindezt – tehát e nyelvi pluralizmust és az európai politikai és nyelvi fejlődést, összenövést – figyelmen kívül hagyva egy jövőbeli hazai nyelvpolitikának nem lehet!*

2. Országot és nemzetet mondtunk az imént, politikai felhangok nélkül. Magyarország az egyik legtöbb – tizenhárom – nemzetiséggel rendelkező-kínlódó állam (utóbbi jelzőt szerencsére viszonylag kevés fájdalommal „abszolváljuk”, bár a nemzeti kisebbségek pusztta ténye is számos akut gondot jelent évtizedek óta, minden nemes szándék és olykor kirakat-törekvés ellenére), s e lakossági törtérszek matematikailag sem mindig adják ki az „egészt”. A magyar mint államnyelv sokáig egyértelmű és meghatározó szerepet – és túlsúlyt – jelentett a nyelvhasználat során, *közlekedési nyelvként* esetleg a tömbben élő vagy nagyobb nemzetiségi szigetet alkotó kisebbségek nyelve jöhetett még szóba, ekként – a kollektív és egyéni kisebbségi jogok deklarációjával – legfeljebb az adott régió *kettős nyelvhasználatának* szintjéig érhetett fel egy-egy nemzetiségi nyelv kisugárzása. A nyelvet használók attitűdjeit (a pragmatika oldaláról) zömmel ismét a történelmi előzmények motiválták, majd – főleg az ifjabb korosztályokat és a diplomásokat érintően – szerencsés fejleményként belépett az egy vagy két nyelvvizsga követelménye, miközben úgyszólván a közvélemény végezte ki a hetvenes, nyolcvanas években még egyeduralkodó – mert általánosan kötelező – orosz nyelvet, mely szinte el is vérzett, máig ható következményekkel, persze országhatáron belül nulla értékű nemzetiségi összefüggésekkel. Elmondhatjuk tehát, hogy míg pl. a német esetében nem csekély hosszúságú híd kínálkozna a német mint idegen nyelv és a nemzetiségi német egymást erősítő – organikus vagy tervezett – kapcsolódására, bár a megfelelő statisztikai elkülönítés követelményével, más szomszédsági nyelvek

esetében ez kevesebb lehetőséget kínálva, de ugyanígy működhetne. Persze csak abban az esetben, ha a *felmenő rendszer* adott, illetve nem szakad meg. Jeles példája az optimális folyamatnak egy nemzetiségi óvodában induló, általános iskolai nemzetiségi osztályban, majd nemzetiségi középiskolában vagy tagozaton folytatott, végül nemzetiségi szakon befejezett és megkoronázott pálya – a nemzetiségi nyelvhasználók számára. Ugyanez természetesen több változóval járhat a „mint idegen nyelv” módozatban, hiszen a bárhol, bármikor elkezdett nyelvi tanulmányok elvileg megszakíthatók, cserélhetők, újraindíthatók, „csupán” a lépcsők, modulok és követelményszintek logikus és teljesíthető egymásutánjára kell ügyelni. A helyzet ma – közismerten – mégis az, hogy nem minden nemzetiségi változat vagy alany az, aminek eszerint vélhetnénk, s az idegen nyelvi változatban is előfordulnak nemzetiségi alanyok, akik a hozott/jobb nyelvtudás előnyei miatt választották eme változatot a néha alábecsült – az idegen nyelvi képzésfajttával tematikus-tartalmi meg óraszám-beli vonatkozásban sem azonos – nemzetiségi képzéssel szemben.

3. A nemzetiségi képzés mindenkor kulcsszava az *identitás* többretegű fogalma. Mai felfogásunk szerint a korábban tételezett identitástudat-anyanyelv(használat) kizárólagos összefüggés mellé több opcionális változat is felsorakozott, ad absurdum az anyanyelvismeret és -használat nélküli identitásig bezárólag. Ugyanakkor a nemzetiségi (anya)nyelv megőrzése, ápolása máig elsőrangú kérdésként és feladatként jelenik meg a képzéstől a kisebbségi kultúra- és hagyományápolásig. Tapasztalataink alapján az alábbi *praktikus nyelvmegőrzési színterek* léteznek:

- Családi színterek (generációs hagyomány; nagyszülők, rokonok, élő nyelvhasználat)
- Nemzetiségi köz- és felsőoktatás (az óvodától az egyetemig, főiskoláig)
- Felekezeti és rituálék szerepe (olykor előre léphet fontosság tekintetében!)
- Nemzetiségi (szép)irodalom és olvasáskultúra
- Anyanyelvi rádió- és televíziós adások (még nem csatornák!), sajtó, színház

Ezen nyelvhasználati és –megőrzési színterek vagy fórumok együttesen komplex és optimális mértékben támogatják az egyéni nyelvhasználót is, ezért kihasználásuk nemcsak közösségi, hanem egyéni érdek és haszon is. S éppen azáltal, hogy másként tematizál a megközelítő attitűd is, gondolhatjuk, hogy a hivatalos megkülönböztető szándékon túl az egyéni nyelvhasználó is érzékeli, „tudja” majd a *különbséget* a német mint nemzetiségi anyanyelv és a német mint idegen nyelv között, a befogadó közegről és kontextusról (szociális kapcsolatrendszer, tájszólás, kötődés stb.) nem is szólva.

4. Ha a két változat egymást erősíthető hatásáról is szóltunk, nem hallgathatók el jogos *hiányérzeteink*. Korábbi és friss nemzetközi felmérések – köztük ma-

gyarra fordított vagy eredeti célnyelvi munkalapok révén – immár évtizedek óta arról tudósítanak, hogy baj van, mind nagyobb baj van, hol a készségekkel, hol már a tárgyi tudással, de legfőképp az ismeretek alkalmazásával. A korábbi IEA-vizsgálatok, hazai *monitor*-felmérések, utóbb a nagy visszhangot és általános megörökönyödést kiváltó PISA-tesztek egyformán gyengülő eredményességet, negatív trendet rajzolnak a magyar oktatásügy gyakran változó égre. A felméréseket ritkán követi azok tanulságaihoz illő rádöbbenés és változtatni akarás; a reagálás gyakorta megreked az észlelés és talán a meghökkenés szintjén –, ez pedig láthatóan és igazolhatóan: kevés. A vizsgálatoknak és az őket követő – kötelező – *elemzéseknek* óhatatlanul el kell jutniuk a nyelvpolitika és – a másik póluson – az egyes nyelvoktató (tanár, intézmény) gyakorlatának objektív áttekintéséig. És – ha kell – a technikán, ha kell: a stratégián kell változtatni, esetleg mindkettőn. Netán mindenben.

A praktikus – nyelvoktatási, nyelvtechnológiai – és stratégiai (nyelvpolitika, tantervek, szabályozások) összefüggések sokszor nyilvánvalóak voltak, de vagy pénzügyi, vagy politikai megfontolások, esetleg rossz szakmai döntések és kifogások, olykor „csak” káros késlekedések nehezítették a megoldást, a sürgetett lépéseket, a tanulságok és élmények objektív feldolgozását, s mindegyikre sorolhatnánk példákat 10-15 év távolából máig. Sok volt a rögtönzés, még több a kutatás jelzéseire nem figyelő „szakmaiság”, a félbe hagyott kísérlet, jó kísérletek, bevált formák leállítása, a visszafogott feladat- és követelménytámasztás, miközben a fejlettebb Európában elfutott mellettünk az idő, miként alig később a „keleti” országokban is, miközben a jónak hitt *lexikális tudás* mindenhatóságában és göggyében bizakodtunk más országok mért populációinak tán szegényesebb „tudása”, de „hadrafoghatóbb” *készségalkalmazása* ellenében. És ma megdöbbenünk és nem értjük, ha a pisai toronyról más jut hirtelen az eszünkbe... És nem lehet vigasz, hogy a németek sem értik – a maguk PISA-produktumát.

5. A hazai bel- és nemzetiségpolitika alkalmi hullámverései ellenére viszonylag stabilnak tekinthető a nemzetiségi kérdések és a megoldások vonatkozásában – a megkésett intézkedéseket tekintve is, s ennyiben legalább következetes (lásd a parlamenti nemzetiségi képviselő tartós megoldatlanságát, a nemzetiségi önkormányzatok hatáskörének alakítását – csak kulturális kompetenciával rendelkeznek, vagy éppen a nemzetiségi képzés részleges bizonytalanságát). Láthattuk, hogy a *nyelvpolitika* része a nemzetiségi politikának is, ill. vannak átfedések, s eként – meg a nyelvoktatási összefüggések miatt – egyszerre több kormánytárcától is függhet (belügy, oktatásügy, pénzügy, sőt olykor a külügy is szerepet játszik az érdekérvényesítésben). Ezen széles kontextusban a következő *megnyilvánulási formáit* rögzíthetjük:

- (közoktatási, felsőoktatási) törvények, kormány- vagy miniszteri rendeletek
- tantervek, képzési tervek (lásd képesítési követelmények)

- ösztönző típusú rendelkezések (nyelvpótlékok, pályázati és alkalmazási feltételek)
- „belátáson alapuló helyzetfelismerések” (külföldi ösztöndíjak és munkavállalás)

Ha ezeket a formákat – melyeknek nagy része azért „direkt szabályzónak” tekintendő – kicsit szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy kevés tér jut a közvetett ösztönző formáknak, azaz a nyelvpolitika alapvetően „felülről” működtetett irányítási technológiát jelent, legalább is Magyarországon, ezért igen nagy a felelőssége is a központilag vezérelt akaratnak, jelesül a nyelvi tervezésnek.

6. S itt jutunk el a mához, a ma feltehető újabb vagy azonos kérdésekhez: *van-e érzékelhető nyelvpolitika?* Ha van, helyesek-e irányjelzései és célkitűzései? Mennyiben speciálisan a magyar viszonyokhoz, hagyományokhoz és feltételekhez alkalmazkodó, s mennyiben „EU-konform”, avagy megfelelünk, megfelelünk-e a szövetségbeli potenciális nyelvi elvárásoknak? Hogy állunk a sokat emlegetett háromnyelvi ideállal, mi történik a korai és a felnőttkori (nyelv)tanulás avagy „life long learning” területén, hol tart az „e-learning”, miközben rohamléptekkel fejlesztjük a közoktatás informatikai bázisát... Ehhez persze meg kell vizsgálnia hazai köz- és nyelvi állapotainkat, az adott működési és feltételrendszert, a „*nyelvi helyzetet*”, fel kell tárnia kis magyar kompromisszumainkat, melyek alkalmasint éppen a nagyívű tervek ellen hatnak.

Igazságtalanok lennénk, ha nem észrevételeznénk, hogy az utóbbi hónapokban azért valami megmozdult az évek óta tapasztalt állóvízben, aktuális és első látásra igen szimpatikus nyelvoktatási projektek láttak napvilágot, több forrást rendeltek a sokrétegű nyelvtanításhoz, vannak pályázható források, *világnyelvek* helyett *Világ-nyelv* összefüggéseket villant fel az ügyért leginkább felelősséget vállaló oktatási tárca: mintha több szem és figyelem szegeződne az oktatásügy eme szegmensére – helyesen, hiszen az informatikai és az idegennyelvi tudás ma kéz a kézben sétálnak a nagyvilágban. *Változatlanok* azonban a hasonló fajsúlyú, nagy, szerkezeti kérdések: Mi lesz az általános iskolai, azaz *korai* idegennyelv-tanulással és az oda képzendő tanítókkal, ha ilyenek effektíve *nem* képeztetnek ki (pedig volt ilyen – sikeres – képzési forma 1990–1995 között, s mert ami ma történik, az már nem az)? Hogyan menthetők meg az ún. *kis* egyetemi *szakok* sorában a nemzetiségi képzés bázisai, ha a felsőfok finanszírozása tartós ellenszemet és állandó egzisztenciális veszélyt jelent számukra? Mi történjék a *felsőfokú (lektori)* idegen nyelvi képzéssel, ha ugyan elvárható lenne, hogy a középiskolából már nyelvvizsgákkal érkezzenek a fiatalok, ám mégsem ez a helyzet, viszont az egyetemeken egyre kevésbé érdekelték az olykor minimális nyelvi alapokkal bekerülő hallgatók nyelvi képzésének biztosításában, ezzel együtt nyelvtanáraik megtartásában? Végül, de nem utolsósorban: ha a szaktárca önnön képző intézményeit nem képes (nem akarja?) megvédeni a *magániskolák* jobban fizető, piacokat elorzó hullámától, tisztelet a kivételnek?

Dilemmák, kérdőjelek, bizonytalanságok, hiányérzetek. Pedig az lenne jó, ha egyszer végre az egész komplex nyelvi kérdéskört rendbe tenné valaki, valakik segítségével, figyelne a kutatók és a felmérések meg a pályán dolgozó nyelvoktató szakemberek jelzéseire, hiszen most még van esély az igénytelenség, az ál-nyelvtudás és a jó formák meg- vagy visszamentése érdekében folytatandó koncentrált ellentámadásra. Figyelem, némi pénz és bátorság szükségeltetik hozzá. Mindhárom teljesíthető feltétel.

Irodalom

- Andrássy György (szerk.): *Az Európai Unióhoz való csatlakozás társadalmi feltételei és következményei.* Műhelyvita – Pécs 2000, IPF Kiskönyvtár 5., Szekszárd, 2000.
- Andrássy György: *Nyelvi jogok. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra.* Pécs, 1998, JPTE Európa Központ.
- Blahó András (szerk.): *Tanuljunk Európát! Készült az Európai Unió Bizottságának támogatásával.* Budapest, 2000.
- Crystal, D.: *A nyelv enciklopédiája.* Budapest, 1998, Osiris.
- Czuczai Jenő és Ficzer Lajos (szerk.): *Európa A-tól Z-ig. Az Európai Integráció kézikönyve.* Institut für Europäische Politik, 1997.
- Karl Manherz (Zgst. u. hggb. von): *Die Ungarndeutschen.* Útmutató Verlag, Press Publica, Welt im Umbruch 1, é.n.

KISEBBSÉGEK NYELVI HELYZETE BARANYÁBAN

1. Bevezetés

A téma aktualitását az elmúlt évtizedben bekövetkezett gazdasági – politikai – társadalmi változások indokolják. Ezek a változások alapvetően érintették a hazai kisebbségeket is. A cikksorán kitérek a két legnépesebb baranyai kisebbség, a németek és horvátok közelmúltjára, mai helyzetére és a jövőben várható lehetőségeire elsősorban szociolingvisztikai szempontból. A mai nyelvi helyzet megismeréséhez és megértéséhez fel kell tárni az okokat és következményeket, különös hangsúlyt adva az oktatásnak. A kisebbségi nyelv elsajátítása és használata túlnyomórészt iskolai keretek között történik, ezért fontos ismerni a két, iskolahálózattal rendelkező kisebbség oktatási lehetőségeit, a nyelvismeret szintjét.

2. A nemzetiségi lakosság betelepülése és létszáma

Baranya megye népességének jelentős része elmenekült vagy elpusztult a török világ évtizedei alatt. Az elnéptelenedett területeken tömeges betelepítéssel lehetett csak újraindítani az életet (Hoóz 1992, Füzes 2000). 1715 és 1720 között több mint kétszáz település jött létre ebben a térségben a levéltári adatok szerint. A bevándorlók elsősorban német nyelvterületről és Magyarországtól délre eső területekről érkeztek. A főleg német nemzetiségű lakosság által benépesített falvak sora a Drávától a Duna mellett a Mecseken át kiterjedt a szomszédos Tolna megye egy részére is. A különböző horvát népcsoportok elsősorban a Drávához és a Karasicához közel eső területeken telepedtek le szétszórt formában, inkább pár településből álló szigeteket alkotva.

A Trianon után kialakult új országhatárok, valamint a II. világháborút lezáró békeszerződések jelentősen megváltoztatták a megye minden nemzetiségi lakosának életét. A kedvezőtlen politikai változások sok németet távozásra kényszerítettek, az itt maradók közül pedig sokan nem vállalták nemzetiségi hovatartozásukat, a népszámlálási adatok ezt tükrözik. A népszámlálási adatok szerint 1990-ben volt tapasztalható először a német nemzetiséget és a német anyanyelvet bevallók számának jelentős növekedése, a horvátoknál ez a növekedés kisebb mértékű. A 2001-es adatok már másfajta meglepetést okoztak, a németeknél jelentősen (több mint duplájára) növekedett azok száma, akik bevallottan német nemzetiségűek, de a nyelvet (a tájnyelvet, vagy az irodalmi standardot) az identitást bevallók csak mintegy fele ismeri. A horvátok esetében ilyen változás kisebb mértékben tapasztalható, az identitás bevallása mellett vagy a tájnyelv, vagy/és az irodalmi standard ismerete is szerepel.

3. A kisebbségek szervezeti formái

A többségi társadalmakban a kisebbségek civil szervezetei is az autonómia (természetesen kulturális és nem területi) megjelenésének és megvalósulásának, valamint a közösségi élet szervezésének eszközei lehetnek. Magyarországon a kisebbségi törvényben biztosított jogoknak megfelelően a nemzetiségi lakosság kulturális és egyéb szervezeteket, egyesületeket hozhat létre hagyományőrzés, nyelvápolás, érdekvédelem, valamint a tárgyi kultúra védelmének, gondozásának és megújításának érdekében. Ezek a szervezetek nemzetközi kapcsolatokat is építhetnek és fenntarthatnak. A horvát nyelvű lakosság a megyében nyolc kulturális szervezetet működtet. Az egyesületek vagy szervezetek elsősorban a megye városaiban – Pécsen, Mohácson, Siklóson – működnek. A délszláv háború alatt (1991–1995) a horvát anyaország és az itteni egyesületek kapcsolatai intenzívebbé váltak, a menekültek segítségével, életük megszervezésében komoly szerepet vállaltak a baranyai horvátok. Vallását tekintve a horvátság hívő katolikus, az anyanyelvű mise is biztosítható nagyobb egyházi ünnepeken anyanyelvű pap meghívásával. Az istentisztelet többnyire az Ágoston téri (Pécs) templomban zajlik, de nagyobb nemzetiségi rendezvényekkel egybekapcsolva a Székesegyház is szolgál horvát nyelvű mise színhelyéül (például 2001-ben, 2002-ben a Horvát Napok eseményeként).

A horvátok egyik országos kulturális központja az August Šenoa Klub (Pécs), amely egyben az országban működő klubok módszertani központja és koordinálja is azok működését. Pécsen dolgozik a „Baranya” és a „Tanac” táncegyüttes, fellépéseiket mindig óriási érdeklődés kíséri. Egy évtizede alakult meg és működik a Horvát Színház, amelynek előadásait nemcsak a megye lakói látogatják. Az intézmény feladatának tekinti a tájolást és az utánpótlás nevelést is. A régió horvát nemzetiségű értelmiségét fogja össze a Horvát Tudományos Kutatók Egyesülete. A hagyományőrzés területén fontos feladatot lát el a Néprajzi Múzeum (Pécs), a Kanizsa Dorottya Múzeum (Mohács) és a Mohácsi Jenő Városi Könyvtár (Mohács).

A német nemzetiségű lakosság megyehatáron is túlmutató szervezete, kulturális és szellemi központja a Pécsen működő Lenau-Ház. A szomszédos Tolna megyében, Szekszárdon működik a Német Színház, amelynek vonzási köre kiterjed Baranya megyére is.

4. A kisebbségi oktatásügy

Az egységes állami oktatásügy rendszerének szerves része a nemzetiségi oktatás. Csak olyan általános nevelési és oktatási céljai lehetnek, mint a többi, megfelelő típusú iskolának. Emellett speciális feladata a nemzetiség nyelvének minél magasabb szintű tanítása, mert annak ismerete az alapja a nemzetiségi kultúra anyanyelven történő megismerésének és fejlesztésének. A kisebbségi oktatási intézmények fenntartása elsősorban a települési önkormányzatok feladata. Az utóbbi

években megjelentek más iskolafenntartók (különböző egyházak, felekezetek, alapítványok), azonban kisebbségi oktatást végző iskolát csak települési és kisebbségi önkormányzatok (külön vagy közösen) tartanak fenn.

4.1 Óvodai hálózat: fokozatosan alakult ki azzal a céllal, hogy megszilárdítsák a gyermekek családban elsajátított nyelvét és előkészítsék őket az általános iskolai nyelvtanulásra. Az óvodai anyanyelvi foglalkozás három óvodatípusban folyik: *nemzetiségi nyelvet oktató, kétnyelvű és anyanyelvű*. A nyelvoktató a gyakoribb, horvát anyanyelvű óvoda az országban egyetlenként Pécsen működik a Nagy Lajos király úton. Célszerű szem előtt tartani az óvodatípus kiválasztásánál, hogy lehetőleg olyan településen hozzák létre, ahol általános iskolában is folyik nemzetiségi oktatás. Német nyelvű óvodai foglalkozást az 1970-es években 12-15, 1992-ben 57, az 1995–96. tanévben pedig 58 településen biztosítottak. Ebben a tanévben a gyermekek száma meghaladta a 3000 főt, az óvónőké pedig a 150-et. A megye jelentőségét az érzékelteti, hogy itt foglalkoznak a német óvodások 21%-ával. A horvát-magyar kétnyelvű óvodák száma az 1995–96. tanévben 9, 18 óvodapedagógus foglalkozott 308 gyermekkel. Baranyában foglalkoznak az ország horvát óvodásainak 19%-ával.

4.2 Általános iskolai oktatás: jelenleg a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyermekek (a szülők döntése alapján) különböző oktatási formák között választhatnak: *nemzetiségi tannyelvű oktatást, nemzetiségi nyelvet oktató iskolát és kétnyelvű oktatást* vehetnek igénybe. Baranyában a német nyelv(en)et tanulók aránya folyamatosan emelkedett az utóbbi évtizedben, az ország német nyelvű általános iskolai tanulóinak 23%-a a megyében tanul. A horvát nyelv oktatásában is történtek változások, azonban a 90-es évek elején tapasztalt lassú növekedés megtorpant, és kisebb mértékű csökkenés tapasztalható mára.

4.3 Középiskolai oktatás: a német nemzetiségi nyelv oktatásában a Leőwey Klára Gimnázium nagy hagyományokkal rendelkezik, ezekben az osztályokban *anyanyelvű, kétnyelvű kisebbségi és interkulturális* oktatás folyik. A Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpont (ez egy másik oktatási intézmény) óvodai nevelést, általános iskolai és gimnáziumi oktatást végez 12, illetve 13 évfolyamon. Az iskola nyelvi előkészítő évfolyamot szervez a dél-dunántúli térség német származású, de nyelvi hátránnyal induló tanulói számára. A Pécsi Német Kisebbségi Önkormányzat javaslatára és anyagi támogatásával szülői igény és legalább 12 jelentkező esetén német tannyelvű csoportot indít az iskola. Horvát kisebbségi nyelvű nevelést és oktatást a szintén 12, illetve 13 évfolyamos Miroslav Krleža Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon folytat. Az említett három intézmény széleskörű szakmai kapcsolatokat épített ki anyaországbeli iskolákkal és hazai kisebbségi szervezetekkel.

4.4 Felsőoktatás: a nemzetiségi közösségek fennmaradásának egyik fontos eleme olyan értelmiségi szakemberek képzése, akik vállalják nemzetiségüket és kiállnak érdekeik védelmében. Képzésük részben a hazai, részben pedig a nyelv-

nemzetek felsőoktatási intézményeiben történik alapképzés és doktori, emellett kiegészítő másoddiplomás, illetve tanári továbbképzés keretében. Nagy gond, hogy a felsőoktatás eddig még nem vállalta fel a *nemzetiségi nyelven szaktárgyat oktató* pedagógusok képzését. A dilemma továbbra is fennáll: német, horvát szakosokat képezzünk tovább valamilyen szaktárgyból, vagy szaktantárgyat oktató tanárokat tanítsunk meg nemzetiségi nyelvre? Megoldást jelenthet nemzetiségi nyelven szaktárgyat oktató pedagógusok anyaországbeli képzése, a másik lehetőség a kisebbségek anyaországból érkező oktatók alkalmazása, az ilyen oktatás hatékonysága azonban további problémákat vet fel (a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodás az oktatás tartalmát, szervezeti kereteit, módszereit illetően).

5. A kisebbségek nyelvismerete

A nemzeti kisebbségekre általában a *bilingvizmus* jellemző (diglossziával társítva vagy anélkül), de a magyarországi németek és horvátok esetében sajátságos *triglossziáról* van szó, amelyben „három kód (a nyelvjárás, az irodalmi standard és a magyar) használatos” (Herr 2001). Az anyanyelvhasználat leggyakoribb színhelye az otthon (a családi közeg), a templom, a falusi közösség. Itt az anyanyelvhasználat alatt természetesen a nyelvjárást kell érteni. Az iskolában már az irodalmi standard a „természetes nyelvi megnyilvánulás eszköze” (Herr 2001). A privát szférában visszaesik a kisebbségi nyelv használata – fő oka az idősebb generáció kihalása –, a középkorúaknál a „hiányos anyanyelvi oktatás és az előrehaladott asszimilációs folyamat” (Herr 2001), valamint az interetnikus házasságok. A kétnyelvűség a fiatalok körében receptív (passzív), rájuk már a magyar nyelvdominancia jellemző. A diákok és a fiatal felnőttek közül már csak nagyon kevesen rendelkeznek nyelvjárási ismeretekkel. Hagyományőrző családokban azonban egyre gyakoribb, hogy a kisgyermek első nyelvként a nyelvjárást tanulják (általában a nagyszülőtől). Óvodás korban a funkcionális első nyelv szerepét átveszi a magyar, kisebbségi óvodákban elkezdődik a német standard nyelv elsajátítása (Wild 2002). A német nyelv megnövekedett presztízsének, a külföldi nyelvtanulási lehetőségeknek és különösen a jól működő kétnyelvű iskoláknak köszönhetően a diákok és a fiatal felnőttek körében egyre nő a német nyelvet magas szinten beszélők száma. Ez az érdeklődés praktikus okokból a standard nyelv elsajátításában nyilvánul meg.

A horvát nyelv esetében az otthon nyelvének (a nyelvjárás) presztízsvesztése, a kisebbségi beszélők szemében való tényleges leértékelődése a nyelvcsere folyamatának egyik igen erős tényezője lett. Személyes tapasztalatként kellett megélnem, hogy horvát ajkú közösségben az emberek egy része eltitkolta anyanyelvét, mert szégyellte, hogy „kaj-kaj”-os nyelvjárásban beszél (miközben ez az elfogadott hivatalos nyelvjárás Zágráb környékén). Ezen állapot kialakulásában az 50-es, 60-as évek állami politikája igen eredményes gyakorlatot folytatott, mert a horvát anyanyelvű közösségben „csak” az iskola tantestülete, a falu orvosa és papja volt betelepült (vagy inkább betelepített) magyar anyanyelvű, ezzel lényege-

sen leszűkült a horvát nyelv használatának terepe, vagyis a vallásgyakorlás, az orvosi ellátás magyar nyelven folyhatott kizárólagosan. Az alapfokú oktatás is természetesen magyarul történt, de idegen nyelvként heti 2 órában a horvát nyelvet is oktatták azoknak a gyerekeknek, akik ezt a nyelvet már anyanyelvi szinten birtokolták.

A kisebbségi nyelv használatának visszaszorulása olyan intoleranciához vezetett, hogy a magyar polgár ma már el sem tudja képzelni, hogy „*egy hazai állampolgár, bármely kisebbséghez tartozzon is, ne tudjon az átlag, nem nemzetiségi polgár által beszélt nyelven megnyilatkozni*” (Barics 2002). Az asszimilációnak és ezzel együtt a nyelvvesztésnek számos egyéb oka is van, ezek társadalmi, szociológiai, gazdasági okok. Azonban „*ha a kisebbségek érdekeivel nincs összhangban az oktatás tartalma, akkor az asszimiláció, a globalizáció, a fogyasztói társadalom és az interkulturalizmus néhány éven belül eléri azt, hogy a kisebbségi problémát csak mint költői kérdést analizálhatjuk*” (Győrvári 2000).

Irodalom

- Barics Ernő: Kisebbség – kétnyelvűség mai szemmel. In *A régió nyelvi-kulturális jelenségei*. A Nyelvek Európai Éve 2001. konferencián elhangzott előadások kiadványa. Pécs, 2002.
- Füzes Miklós *A kisebbségek helyzete Pécsen*. Kézirat. Pécs, 2000.
- Herr Judit: Német nemzetiségi oktatáspolitikai Magyarországon. In *Színes eszmék nem alszanak*. Szerk: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István. Pécs, 2001, Lingua Franca Csoport.
- Hoóz István: *Baranya megye nemzetiségeinek jogállása, művelődése és kulturális helyzete*. Kézirat. Pécs, 1992.
- Győrvári Gábor: *Inovacija, autonomija kao izazov za manjiske škole*. V. Međunarodni Kroatistički Znanstveni Skup. Pečuh, 2000.
- Wild Katalin: A német mint idegen nyelv és kisebbségi nyelv. In *A régió nyelvi-kulturális jelenségei*. A Nyelvek Európai Éve 2001. konferencián elhangzott előadások kiadványa. Pécs, 2002.

Mihalovicsné Lengyel Alojzia
Veszprémi Egyetem Germanisztikai Intézet
**NÉMET NYELVI SZIGETEK GALÍCIÁBAN A KÉT
VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI KUTATÁSOK ALAPJÁN**

Galícia az Osztrák-Magyar Monarchia vallási, etnikai és nyelvi szempontból egyik legszínesebb területe.

Az 1910-es évben kiadott Révai Nagy Lexikonának a meghatározása szerint Galícia (Gácsország, Lodomeria) királyság a birodalmi tanácsban képviselt országok egyike Oroszország, Bukovina, Magyarország, Osztrák-Porosz Szilézia között. A lakosság száma: 8,025 millió fő; nemzetiségi megosztás szerint lengyel 4,6 millió, rutén 3,2 millió, német 90 ezer.

Témaválasztásomban impresszionált két szaktárgyam, az orosz és a német, a szláv és a germán műveltségterületeinek egy adott földrajzi területen megfigyelhető közelsége. A galíciai németek kutatása fontos szerepet játszik továbbá a német nyelv európai elterjedésének vizsgálatánál. Az első és a második világháború után a német nyelv és kultúra fokozatos háttérbe szorítása figyelhető meg, mivel a galíciai németiség előbb lengyel, majd ukrán kulturális körben kényszerül tovább élni.

A németeket Galíciába minden időben, mint a kultúra hordozóit és terjesztőit küldték, és ezt a hivatásukat be is töltötték. Az első német kolonizáció a XIII. században indult meg, amelynek során a lengyel főurak hívására német telepések telepedtek le Galícia területén. A középkorban Németországból vándoroltak Galíciába az askenázi német zsidók, akik 1447-ben Kazimir Jagello uralkodása idején jelentős privilégiumot kaptak. Ekkor lépett be Galícia nyelvei közé a szláv és héber elemekkel kevert középnémet tájnyelv, a jiddis. – Az új német kolonizáció II. József korában erősödött meg. A telepések nyelve a rajnai frank nyelvjárás volt, bár a szláv őslakosok minden betelepült németre a „sváb” jelzőt alkalmazták.

A német telepések két csoportját különböztetjük meg: a pfalziakét és a német csehekét (Deutschböhmen).

A bortermeléséről híres Pfalz egyik legrégebbi kevert vallású német kulturájú tájegység, ahol már a XVI. századra eltűnt a különbség a falu és a város között. A pfalziak letelepedését II. József föld és egyéb anyagi javak adományozásával segítette. A pfalzi telepések soha nem foglaltak el idegen települést, a legtöbb helyen arra törekedtek, hogy német iskolát, evangélikus vagy római katolikus templomot építsenek.

A főként faiparral foglalkozó német csehek a Cseh-erdő vidékéről betelepülő németek voltak. Betelepedésük zárt csoportokban történt. Sok család számára a

betelepedés a nyomor kezdetét jelentette. A német csehek saját költségükre telepedtek ki, egyedül, önerőből építették házukat, rendezték be gazdaságukat. A német kolóniák a két kultúra – az ukrán és a lengyel kultúra – határán, Galícia területén elkülönültek a szláv településektől. Galícia Ausztriához való csatolása következtében a XVIII. század végén megindult az értelmiség városokba történő áramlása. Fokozatosan létrejött egy német felső réteg, emellett számos kulturális szervezet és iskola alakult. Lembergben és Krakkóban főiskolát hoztak létre. Német színház és német nyelvű sajtó már ekkor működött.

Egyidejűleg fokozódott a lengyel polgárság felemelkedése, s ezzel együtt a városok ellengyelesülése. A városokba betelepülő németek nem a paraszti vagy a kézműves életformát választották, hanem főként kistisztviselői munkakörben helyezkedtek el. Különösen a pfalzi telepesek tartották meg szokásaikat, így a dialektusukat is. A németek ellengyelesedése elsősorban a katolikus vallásúaknál indult meg. A protestáns németek körében nagyobb összetartás figyelhető meg, számukra a vallás a nyelv megtartásának és identitástudatuk megőrzésének fontos eszköze volt.

A XIX. századi galíciái németiség központja Stanislau város lett. A század második felében Zöckler nevű evangélikus lelkész kultúrafejlesztő tevékenysége jelentős. Nagy szerephez jutottak a németeket tömörítő egyesületek és megindult a német népfőiskolai hálózat is. Német hatásra honosodott meg Galíciában a kertépítészet és rutén területen a Fachwerkhaus stílusú építészet.

A századfordulón 1899-től németországi hatásra megindult az evangélikus német Galícia területén Poznańba történő elpfalzosítási célzatú kivándorlási hullám. A németcseh telepesek jobbára csak Galícia peremvidékére vándoroltak, így alakult például német kolónia Munkácson.

A településekre általában vallási egység jellemző. A németek az őslakos szlávok szemében idegenek, egymással nem házasodnak, nem ünnepelnek együtt, más naptárt használnak. A társadalmi helyzet megítélését híven tükrözi a Bauer szó értelmezése. Bauer-nak a németek a lengyel és rutén parasztot nevezik, míg a német parasztot Wirt-nek, azaz Kolonist-nak hívják. A német falu neve Kolonie, a szláv Bauerdorf. A rutének és ukránok elismerték a németek képességeit, s a gazdasági életben való rátermettségüket. Igyekeztek utánogni a németeket, de esetükben nem történt olyan tiszta kiegyenlítődés, mint a lengyelek és a németek között.

Az ukrán nyelvterületen belül volt egy lengyel nyelvi sziget. A lengyelek eredményességük tekintetében a németekhez hasonlítottak, s kitűntek szorgalmukkal is. Érdekes település Neudorf, ahol rutének, továbbá lengyel és német telepesek éltek egymás mellett. A német és a lengyel telepesek azonos életszínvonalon éltek, gyermekeik együtt játszottak és a pfalzi németet beszélték. A rutén gyerekek nem játszottak a lengyel vagy német gyerekekkel. A német és lengyel gyerek között létrejött játékközösség a felnőtteknél ünnepközösségben nyilvánult meg.

A német csehek esetében hasonló helyzet állt fenn, azzal a különbséggel, hogy ők a rutén nyelvterület egy szegényebb műveltségű részén elszigetelődötten éltek.

Sok német ismerte és használta a lengyel, a rutén és a jiddis nyelvet. A németek és a zsidók kapcsolatát tekintve, a pfalziak racionális beállítódottságuk miatt jobban megértették egymást a zsidókkal. A zsidók a lengyel és a rutén paraszt megszólításánál a „gój” szót használták, és tegezték a parasztokat, míg a német telepeseket „Herr Dajscher”-nek szólították a zsidók. Ausztriában a hadsereg vezérlési nyelve a német volt, így Galíciában is. A pfalzi telepések fiai közül sokan választották a hivatásos katonatiszti pályát. A lengyelek és a németek közötti érintkezési nyelv általában a német volt. A hivatali nyelvként használt szláv nyelveket elsősorban a német férfiak sajátították el. A németcsehek gyengébb színvonalon ismerték a szláv nyelveket, mint a pfalziak. A pfalzi németek, akik rutén településen laktak, rá voltak utalva a rutén nyelv használatára. Kényelmi szempontoktól vezérelve több család számára a rutén nyelv jelentette a családi nyelvet.

A nyelvhasználati változásokkal párhuzamba hozható a házassági közösségek alakulása. Különösen nagy volt a távolság az evangélikus németek és katolikus szlávok, továbbá a római katolikus németek és a görög katolikusok között. Egyszerűbb volt a helyzet a katolikus német pfalziak és a katolikus lengyelek között, akik elsősorban azon a vidéken házasodtak, ahol a lengyelek is telepések voltak. A német nyelv megtartására akkor volt nagyobb esély, ha egy lengyel fiú egy német gazda lányát vett el feleségül, s mivel a német nő a gyerekekkel németül beszélt, német lett a családi nyelvük.

A Sardenzi evangélikus települések többségében különösen erős volt a polonizáció. A beolvadás magyarázható a német és lengyel közös népismereti rokonsággal, Lengyelország közelségével, a rokon ünneplési szokásokkal. Kelet-Galícia evangélikus településeiben szlávosság nem figyelhető meg. Lembergben a lengyel lett a családok által beszélt otthoni nyelv.

A galíciai iskolarendszer a XIX. században sem tartozott a belső német kultúrához. A tanárok kezdetben iskolamesterek voltak. A XIX. század második felétől volt kötelező az összmonarchia területén, így Galíciában a tanároknak is felsőiskolát végezni. 1869 a Birodalmi Népiskolai Törvény éve, melynek értelmében az állami iskolák felügyelete vallástól függetlenné vált. Közben az iskolák többsége lengyel irányítás alá került. Az iskolák egy részének államosítása következtében az ellengyelesedés fokozódott, és a német mint tanítási nyelv mellőzése figyelhető meg. A németcsehek megtartották a magyar rendszerre emlékeztető tanyasi iskolahálózatot, így iskoláikat többségében elkerülte az ellengyelesítés. Az evangélikus iskolákat segítette a Gustav Adolf Egyesület, melynek tevékenysége egész Galíciára kiterjedt.

A német csehek esetében megfigyelhető, hogy a katolikus értelmiség a lengyel, az evangélikus értelmiség pedig a német nyelvet és kultúrát követte.

Az első világháború idején a német lakta területek egy részén komoly csaták folytak, a német telepesek egy része Ausztriába menekült, az ott maradottaknak el kellett tűnniük az idegen uralmat. Trianon után a német telepesek célja a kulturális autonómia kialakítása volt. Galícia fokozatosan a lengyelek által irányított országgá vált. Az evangélikusok 1919-ben különváltak az osztrák Evangélikus Egyháztól, s lengyel hittársaikkal alkottak közösséget. Galícia evangélikus német-sége a 20-as években jól szervezett nyelvi szigetet alkotott (két gimnáziumot működtettek Lembergben és Stanislauban). Azon településeken, ahol a németek lengyelekkel együtt éltek, háttérbe szorult a német nyelv tanítása és használata, majd a beolvasztás következtében csaknem teljesen eltűnt, ám néhány családnévben ma is tovább él.

Irodalom

Daniel Häberle: Auswanderungen und Kolonien Gründungen der Pfälzer im XVIII. Jh., Kaiserslautern, 1909.

Walter Kuhn: Die jungen deutschen Sprachinseln in Galizien, Münster in Westfalen, 1930.

„Deutsches Volksblatt für Galizien“, Lemberg, 1907–1918.

„Kalender des Bundes des christlichen Deutschen in Galizien“, 1909–1913.

Blätter der Volkshochschule in Dornfeld, Posen, Verlag der Historischen Gesellschaft, 1924.

„Deutsche Blätter in Polen“ Posen, Verlag der Historischen Gesellschaft, 1924.

XII. SZEKCIÓ

PSZICHOLINGVISZTIKA

NAZOMÉTERREL VÉGZETT KUTATÁSOK EDDIGI EREDMÉNYEI A MAGÁNHANGZÓK VIZSGÁLATÁBAN

Bevezetés

A beszédhang elsődleges, nyelvi információkat képező feladata mellett a beszédet létrehozó apparátusról is tájékoztat. A tiszta csengő hang, tagolt, érthető beszéd jól működő beszédszervekről tanúskodik, a beszédhang megváltozása: szokatlan formánsok, zörejelemek stb. megjelenése visszaül a struktúra hibáira vagy működési rendellenességeire. A hangképzés és a beszédinformáció így túlmutat elsődleges kommunikatív célján. A Madarász Utcai Gyermekkorház Fül-orr-gégészeti Osztályához tartozó Logopédiai szakrendelésen 2002-től lehetőség nyílt a birminghami Alabama Állami Egyetem, Kommunikációs Tanszékén kifejlesztett nazométer alkalmazására, amely a nyílt orrhangzós beszéd diagnosztikai és terápiás munkájában kerül bevezetésre. Jelen tanulmányban a nazométerrel végzett alapkutatásaink eredményeiről számolunk be.

A nazométer

A nazométerrel a teljes hangenergia orális és nazális összetevőjét, egymáshoz való viszonyát mérjük. A nazalitás mértékét a „*nasalance score*” számszerűsíti. Ez a számadat az orron keresztül távozó hangenergia arányát fejezi ki az összes energia százalékában.

$N / (N + O) * 100$, ahol N a nazális hangenergia, O az orális hangenergia

Az értékeléssel egyidejűleg a számítógépes program a képernyőn grafikusan is megjeleníti a fonáció- és beszédanalízis folyamatát. Az így kapott nazogram demonstratív és jól elemezhető.

A műszeres észlelés, mérés egyre fontosabb helyet kap a nazalitás és az orrhangzósság vizsgálatában, kezelésében. A nazométer objektív értékeket ad úgy, hogy az orális és nazális üregekből kibocsátott akusztikus jelek energiáját méri. A gép által adott objektív százalékos értéket nevezik „*nasalance score*”-nak, amelyet mi *mért* nazalitásnak nevezünk, így jól megkülönböztethető a szubjektíven *észlelt* nazalitástól. A nemzetközi szakirodalomban az objektív érték „*nasalance*”, míg a szubjektív *nasality*.

A magyar megnevezések kérdéskörében nem egyeznek jelenleg a vélemények. Több fontos kérdést érint a vita:

Az *objektíven* mért és a *szubjektíven* észlelt nazalitásra vonatkozóan egyértelmű és tiszta elnevezéseket kell adnunk. Ezt az angol terminusok is mutatják.

A normál, fiziológiás nazalitást és a kóros orrhangzóságot a magyar szakirodalom élesen különválasztja. A mért nazalitást használjuk ugyanakkor a kóros elváltozásokra, így a nyílt orrhangzósság esetében is. Hirschberg Jenő (2003) ajánlata volt, hogy egységesen a „*nasalance score*” alapján orrhangzóssági mutatónak nevezzük. A logopédusok véleménye szerint azonban az orrhangzóssági mutató nem használható normál, fiziológiás beszéd esetében.

Orális mondatok esetében beszélhetünk-e nazalitásról? Alkalmas-e az elnevezés az adott jelenségre? A beszédnek függetlenül attól, hogy szerepelnek-e benne nazális mássalhangzók van rezonanciája, amelyet ez az érzékeny műszer mér. Mivel a gép által megadott értékről van szó, amelyet a nazális és orális akusztikus energia arányából számít ki, mindenképpen az orális mondatok esetében is *mért nazalitás* megnevezést kell használnunk.

Több tudományterület szakembereinek közös álláspontja szükséges a magyar megnevezések meghatározására és a magyar szakirodalomba történő bevezetésére.

Otto Jespersen nyelvész alternatív elméletet dolgozott ki, amelyet prominencia-elméletnek neveznek. Az elmélet a szótagot a hangérzet alapján határozza meg: amellet érvel, hogy némely hang (a magánhangzók) belső tulajdonsága, hogy szonoránsabbak (hangzósabbak), mint mások. Ezzel a megközelítéssel az a probléma, hogy a prominencia meghatározásában a szonoritáson kívül más tényezők is szerepet játszanak (pl. hangmagasság), ami megnehezíti a fogalom objektív definiálását (Crystal 1998).

A hangminőséget számos ok befolyásolja, amelyeket a normál értéktartományok meghatározásakor célszerű figyelembe venni: konstitucionális, fiziológiai, valamint pszichés tényezők egyaránt előidézői lehetnek a beszéd kisebb-nagyobb fokú egyéni eltéréseinek és jellegzetességeinek kialakulásában. Konstitucionális tényezők: a hangmagasság, hangintenzitás és a hangszín, amelyek örökölhető tulajdonságok, ezen kívül a testalkati harmónia, a hangképző szervek anatómiai elváltozásai, ilyenek az üregrendszerek térfogata, nyelvi tulajdonságok. Fiziológiai tényezők: izomzat, kor, egészségi állapot, környezet (foglalkozás), zenei hallás. Ezeket a tényezőket is alapul veszik a beszélő felismerésének vizsgálatában is. Pszichés tényezők: a gondolat, érzés, akarat, értelem, emlékezés stb. mind befolyásolják a hangteljesítményt (Frint–Surján 1982).

A hangszín és hangszínezet

Az elmúlt évtizedek alatt a fonetikával, illetve beszédakusztikával foglalkozó szakemberek alapos és kimerítő vizsgálatokat végeztek a beszédelemzés legtöbb területén (Stevens 1998). Akusztikai elemzéssel szinte sikerült rekonstruálni a beszédet, így az orrhangzós beszédet Olasz Gábor (1989) is részletesen leírta, sőt bizonyos korlátokkal beszédfelismerő rendszerek is működnek. Azzal azonban, hogy az emberi hang magában rejt az egyéni jellemzőket, az utóbbi évtizedekben kezdtek behatóan és körültekintően foglalkozni.

A *hangszín* a beszédhangok jellemzésére szolgáló kifejezés, a hang képzésének észlelésbeli vetülete. A beszédhangok percepcióis alapú, szubjektív jellemzésekor gyakran folyamodunk metaforákhoz „susogó, folyékony” stb. (Kassai 1989).

A *hangszínezet* kifejezést a beszélő személy egész beszédének jellemzésére használjuk. Az angol nyelvben ennek az összetett jelenségnek a megnevezésére a „*hangminőség*” (voice quality) kifejezést használják (Crystal 1985). Az alaphangmagasság döntő tényezője a hangszínezetnek (Gósy 1999). Hétköznapi életünkben is sokszor használunk különféle kifejezéseket a beszélő hangszínezetének meghatározására: kellemes hang, kellemetlen hang, megnyugtató hang, csengő hang, dörgő hang, zengő vagy zengzetes hang és sokáig folytathatnák még. A hangszínezet része annak a sajátos és összetett jelenségnek, amelynek hatására esetleg képesek vagyunk a beszélő személyt is azonosítani. Ha ez nem is sikerül, akkor is hajlamosak vagyunk a saját terminológiai használatunk szerint besorolni a beszélőt beszéde alapján a fent említett hétköznapi kategóriákba. A kérdés tovább bonyolódik, hogyan alakítottuk ki ezeket a kategóriákat? Nyilvánvalóan saját észleletünk, tapasztalatunk szerint alkotjuk ezeket a mindennapi elnevezéseket. Mindenki érti és érzi, sőt az avatatlan, iskolázatlan fül is képes felismerni ezeket a különbségeket. A televízió, rádió, mozi még inkább szélesíti tapasztalatunkat, benyomásainkat e téren. Egyre inkább előtérbe kerül a beszéd, mind a kutatások, mind a hétköznapi területeken, ez érthető, hiszen manapság elég egy kellemes hangszínezet a karrierhez (szinkronsínész, bemondó stb). A nazális hangszínezet pedig rendkívül kellemes benyomást kelt a hallgatóban.

A nazalitás, a nazális hangszínezet

A nazalitás fiziológiás fogalmat takar: normál orrüregi rezonancia hangzók képzése közben (Hirschberg 2003). Három nazális mássalhangzó található a magyar nyelvben [m], [n], [ny], ezek mind félzárhangok, okkluzívák. A félzárhang fogalma azt fejezi ki, hogy bár létrejön egy tökéletes zár a szájban, de a levegőáramlás folyamatos marad az orrüregen keresztül. Az [m] és az [n] az egyszerű, míg az [ny] az összetett szerkezetű hangok közé tartozik. Az [m] és az [n] hosszan is ejthetők, a zár felnyitása nélkül, míg az [ny] hang karakterének kialakításához szükséges a zárfelpattanásból adódó i-szerű hangrész. Ezáltal az [ny]-ben két hangrészt különböztetünk meg, a zöngét (nazális) és a zárfelpattanást (Olaszy 1989). A nazális hangok képzésénél üregváltás történik, mivel a levegőáramlást a lágy szájpad leengedésével az orrüreg felé tereljük. Az orrüreg méretének megfelelő rezonanciával (200...300 Hz) rendelkezik, biztosítva a nazális hangzást (Olaszy 1989).

Szinte az összes UPSID (*The University of California, Los Angeles Phonological Segment Inventory Database*) tartalmaz olyan fonémát, amelynek fő allofónja zöngés nazális (97%) és ez általában (az esetek 96%-ban) az [n]. Ha van egy második nazális, az általában az [m] lesz. A nazális mássalhangzók többsége a különböző nyelvekben zöngés 93%, kevesebb mint 4 %-uk zöngétlen (Crystal 1998).

A nazalitás rendkívül kellemes hangzást kölcsönöz a beszédnek, valamint a hang „vivőerejét” is fokozza. Ezt használják ki az operaénekesek, főleg a tenorok (V. Kovács 1998). Sok énekes tartja fontosnak a nazális rezonanciát az énekhangképzésben. Svéd nazofiberoszkópos videofelvétellel végzett vizsgálatok bizonyítják, hogy éneklés alatt a legtöbb esetben kismértékű, de egyértelműen velofaringeális (VP) nyitottság észlelhető (Birch et al. 1999).

Enyhe (nem kóros) nazalitás nyelvektől, dialektustól, beszédssituációtól függetlenül más orális mássalhangzók és a magánhangzók kiejtésékor is észlelhető lehet (Hirschberg 2003).

Az eddigi nazométerrel végzett nemzetközi vizsgálatok különböző csoportok mért nazalitását vizsgálták. Fiziológiás, normál rezonanciával rendelkező embereknel (Seaver et al. 1991; Leeper et al. 1992; Valenti 1993; Anderson 1996; Haapanen 1991a; Alzahrani et al. 1998; Van Lierde 2001) éppúgy, mint rendellenességek kiszűrésében, vizsgálatában (Fletcher 1970; Dalston et al. 1991a; Dalston et al. 1991b; LaPine et al. 1991; Dalston et al. 1993; Haapanen 1991b; Alzahrani et al. 1998).

A vizsgálat célja

A magánhangzók rezonanciaértékeinek meghatározása a nazométer segítségével. Mely magánhangzók képviselik a legmagasabb értékeket, melyek a legszonoránabbak? Ez különösen azért fontos, hogy a vizsgálati szöveg összeállításánál, milyen hangzóösszetételt válasszunk a nazalitás, valamint a kóros orrhangzóság minél hatékonyabb kiszűrése érdekében.

A vizsgálati személyek

Vizsgálataink során az életkor megállapításánál nagyon rövid szakaszokat választottunk ki, így a kisgyermek 5 és 7 év, a fiatal felnőttek 20 és 35 év közöttiek voltak.

A nemzetközi szakirodalom alapján egyértelművé vált, hogy fontos differenciálni a csoportokat, vagyis nem lehet egységes adatokat megadni az adott nyelvre vonatkozóan, külön kell *nem, életkor* alapján megvizsgálni a normál nazalitási értékeket. Az életkor szerint mi elsősorban az óvodáskorú gyermekeket vizsgáltuk, mivel ők azok, akiknek a normál nazalitási értékeit fontos megállapítanunk, hiszen a logopédiai kezelés alatt állók többségükben ehhez a korosztályhoz tartoznak. Ez azonban nehézséget vont maga után, mivel ebben az életkorban nagyon nehéz tiszta beszédű gyermekeket találni. Bzoch (1989) szerint a hipernazalitást nem szabad olyannál mérni, akinek artikulációs hibái vannak, mert azok meghamisítják az eredményt, véleményünk szerint ugyanez érvényes a normál értékek meghatározásánál is.

Normatív értéként kezelték a nemzetközi szakirodalomban felnőttek esetében a logopédusok adatait, akik minden kétséget kizárva az anyanyelvet szépen,

tisztán, érthetően, artikulálva beszélnek. Ők azok, akik hivatásuknál fogva a tökéletes hangképzés tudásával kell, hogy rendelkezzenek és ezt a tanult tudást használják a munkájukban is. Az egyik kérdés, amelyre választ szeretnénk kapni, hogy ez a tudatos hangképzés befolyásolja-e a magánhangzók mért értékeit, és ha igen, ezt milyen mértékben teszi?

Beszédképzettnek tartunk minden olyan személyt, akik beszédtechnikai képzésben részesültek, és mindezt hivatásukban is gyakorolják, például a lelkészek, színészek, énekesek, bemondók stb. *Laikus (naiv)* beszélők azok a vizsgálati személyek, akik nem részesülnek, illetve nem részesültek beszédtechnikai képzésben.

Kutatás-szervezési szempontok vezéreltek minket abban, hogy logopédusokat, illetve logopédus hallgatókat soroljunk ebbe a csoportba. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar tanárai és diákjai segítettek munkánkat. Itt azonban felhívom a figyelmet az egyik kutatási korlátunkra, miszerint ebbe a csoportba nem tudtunk elegendő férfi mintát bevonni, ezért ilyen jellegű vizsgálat jelen tanulmányunkban nem szerepel.

Vizsgálati csoportok

Felnőtt:

Nem képzett hangúak: Nők (20–35 év)

Férfiak (20–35 év)

Képzett hangúak: Logopédusok, nők (20–35 év)

Gyermekek: (5–7 év közöttiek) nem beszédhibások

Vizsgálati eszköz

A felvételeket a nazométer 6400 modell 1.5 szoftver változatával rögzítettük. A hangszigetelő lemezzel térben szétválasztott, kettős, speciális mikrofont a száj, illetve orrnyílás elé helyeztük, fejpánttal rögzítettük. Speciális mikrofonunk garantálta az állandó távolságot a száj és az orr, valamint a mikrofonok között. A testtartás és a fejtartás is hasonló szögben volt, hiszen minden alkalommal a képernyőről olvasták, illetve figyelték a feladatokat. A függőleges tengelyen a mért nazalitási, rezonancia-értékeket láthatjuk, míg a vízszintes tengelyen az időtartamot. A program állandó tájékoztatást ad a felvétel és a lejátszás ideje alatt a hangerő mértékéről is. Amint túllépi a vizsgálati személy a megengedett hangerőt, a feladatot megismételtettük. Biztosítva a megfelelő felvételi körülményeket, amely különösen fontos, mivel a nazális-orális szeparáció a mikrofonok között körülbelül 25 dB. A vizsgálat befejezése után megkezdődtek a vizsgálati eredmények, adatok kiértékelését.

Vizsgálati eredmények

A képernyőn megjelenő vizuális diagramot a kurzorok segítségével kijelöltük analízisre. A nazométer programjának felhasználásával megállapítottuk a követ-

kező mutatókat: középérték, standard eltérés, maximális érték, minimális érték, időtartam.

Felnőtt nők normál

ÖSSZ.:

NÉV	Á	A	O	Ö	U	Ü	E	É	I
BÓK SZ	11,91	10,35	7,92	4,55	6,44	9,07	8,5	12,7	19,38
FEKETE T	19,49	13,93	7,78	12,32	17,09	25,68	16,19	23,08	43,42
KISS KINGA	17,5	12,95	12,47	10,27	18,15	22,64	14,91	32,55	45,18
PÁSZTOR K	18,08	12,61	10,14	6,65	14,8	13,39	15,71	15,09	20,97
SZABÓ EM	25,38	22,27	21,6	20,19	17,67	38,17	23,26	14,05	32,16
TELLER JU	7,15	5,59	8,12	13,78	5,55	6,2	10,46	9,06	25,33
VARGA M	20,76	7,96	4,97	3,99	10,72	19,9	15,54	11,84	30,95
TOTH ZSU	36,57	33,82	23,02	27,13	27,18	32,11	25,64	43,49	70,71
LUKÁCS A	51,59	34,53	9,92	14,92	16,52	30,38	27,82	29,73	54,73
BERKES E	41,63	26,34	10,73	9,51	14,22	28,12	33,26	30,25	48,11

Gyerekek (normál 5-7 éves)

Gyerekek	Á	A	O	Ö	U	Ü	E	É	I
KOVACSMAR	17,8	3,65	3,79	5,4	14,75	11,46	7,06	18,97	25,62
PATAKIAND	7,26	14,31	10,58	5,9	20,34	19,65	27,92	11,95	41,1
GÁLTAMÁSI	4,75	6,04	9,07	7,54	17,06	18,05	6,16	13,64	30,09
FRESUKLA	11,31	8,86	16,02	15,86	41,56	35,35	11,77	37,9	26,78
MANTSMAR	2,64	3,46	6,23	4,37	22,62	10,94	3,49	14,93	29,23
SZELÉNYIZ	32,55	18,71	40,84	25,95	24,61	28,04	3,8	30,9	27,95
SZABÓBEN	6,89	6,79	4,93	6,25	7	8,49	6,07	9,33	7,82
OSTVÁTH	2,49	3,12	1,43	4,63	4,72	7,59	2,03	3,96	12,28
ALTNERBEN	18,34	22,46	9,63	14,76	20,65	27,7	15,68	49,68	31,67
HARTMANNC	6,27	3,85	20,23	10,69	30,6	32,98	15,71	30,34	37,61

Logopédusok, lányok

Név	Szül. idő	Á	A	O	Ö	U	Ü	E	É	I
SOMOGYI	1978	22,82	13,4	8,6	4,43	10,98	12,12	15,3	13,36	20
NÉMETHA	1983	28,94	25,45	17,72	12,59	19,71	18,79	19,79	14,92	18,95
SOMODI	1983	5,88	2,96	3,55	3,03	4,81	6,69	4,81	5,59	20,16
HORVÁTH	1982	17,27	10,47	17,5	11,22	17,53	18,24	5,01	19,66	27,52
BORBÉLY	1981	15,37	6,78	2,34	2,72	8,26	15,24	5,14	4,1	22,26
KOVÁCS P	1982	17,2	8,07	11,95	12,62	14,55	17,05	7,44	18,74	33,55
REGÖSO	1982	47,86	35,23	22,71	10,84	19,71	14,59	18,66	13,02	32,29
HUBER A	1983	41,1	31,04	4,81	3,43	7,11	22,03	43,71	15,89	27,79
NÉMETH E	1981	37,44	29,58	5,79	4,59	6,25	7,77	9,59	9,56	14,17
PETHO P	1982	8,16	7,46	3,17	3,03	4,73	10,16	7,99	7,92	39,21

Felnőtt férfiak (normál)

NÉV	Á	A	O	Ö	U	Ü	E	É	I
BIHARVÁRI	36,97	13,36	9,28	8,55	11,41	10,34	7,39	11,78	21,75
BODROGI	9,74	6,38	5,03	5,56	5,88	7,29	6,67	7,7	14,54
CSETE	33,18	18,45	7,87	8,34	5,48	6,17	27,21	13,52	9,18
EISZRICH	24,57	14,16	10,24	5,21	10,69	13,62	18,69	24,49	16,66
HANNAUER	19,05	16,84	12,49	9,55	5,36	14,78	30,91	22,97	25,93
KÁLMÁN	16,57	11,84	8,82	9,28	6,4	7,67	10,73	5,69	9,55
KISS ARNOL	49,9	21,12	2,93	2,51	9,01	11,1	38,3	16,72	23,83
KOVÁCS GÁ	50,82	20,14	11,32	21,64	20,95	33,2	35,64	36,75	42
MÁRKUS A	28,71	16,34	2,91	3,52	4,18	8,51	21,71	21,54	24,94
NÉMETH P	45,79	19,73	7,83	13,83	20,07	33,9	25,57	35,8	60,68

Ezek a táblázatok tartalmazzák az egyes hangzók mért *nasalance score*-ját. A piros szín az adott vizsgálati személy első legmagasabb értékét mutatja, a kék pedig a második legmagasabb értéket.

Ebből kiderül, hogy a gyermekek értékei alacsonyabbak és szórványosabban jelennek meg a magas értékek. A legegértelműbb, legtisztább csoport a felnőtt normál nők értékei, hiszen itt egyértelműen az *á* és az *í* mutatja a legmagasabb értékeket. A normál, ép beszédű nők adatai rendkívül magas értékeket mutatnak, ugyanakkor nagyobb a szórás mértéke, míg a logopédusok esetében egységesen magas értékeket találunk. A férfiak adatainál is nagy a szórás, amely nagyfokú beszédbeli eltérésre utal.

A beszédtechnikailag képzettek jobban, tudatosabban kihasználják a rezonancia adta lehetőségeket. A színészek, logopédusok, lelkészek, énekesek, minden olyan személy, aki beszédtechnikai képzésben részesült, és ezt a tudásukat hivatásukban is gyakorolják, érvényesítik a nazalitás, rezonancia vivőerejét, amely az átlagember beszédéhez képest magasabb szintet mutat és megfelelő rezonancia-értékekkel megjelenik, szép hangzást biztosítva a beszédnek.

Irodalom

- Alzahrani, MS.: *A Study of Normative Nasometric Values in Saudi Arabian Speakers*. 1998 www.sspaa.org/ASHA_98_naso.pdf.
- Anderson, R. T.: Nasometric values for normal Spanish-speaking females: A preliminary report. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal* 33 (1996). 333–336. p.
- Birch, P. – Gümoes, B. – Stavvad, H. – Prytz, H. – Björkner, E. – Sundberg J.: Velum behaviour in professional classic operatic singing. 1999 www.speech.kth.se/qpsr/tmh/1999/99_38_055_064
- Bzoch Kr.: Measurement and assessment of categorical aspects of cleft palate language, voice, and speech disorders. In Kr Bzoch (ed.): *Communicative disorders related to cleft lip and palate*. 3rd ed. Boston, 1989, A College-Hill Publication. Little Brown and Company, 137–173. p.

- Crystal, D.: *Dictionary of Phonetics and Linguistics*. London, 1985.
- Crystal, D.: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, 1998, Osiris, 170–171. p.
- Gocsál Ákos: Életkorbecslés a beszélő hangja alapján. In *Beszéd kutatás '98*. Szerk.: Gósy Mária. Budapest, 1998, MTA Nyelvtudományi Intézet, 122–135. p.
- Gósy Mária: Az egyéni hangszínezet és a beszélő felismerésének kísérleti-fonetikai megközelítése. In *Magyar Nyelvőr* 123 (1999), 424–438. p.
- Dalston, R.M. – Warren, D.W. – Dalston, E.T.: A preliminary investigation concerning the use of nasometry in identifying patients with hyponasality and/or nasal airway impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* Vol. 34 (1991a). 11–18. p.
- Dalston RM – Warren DW – Walston ET.: Use of nasometry as a diagnostic tool for identifying patients with velopharyngeal impairment. *Cleft Palate Craniofac Journal* 28 (1991b). 284–188. p.
- Fletcher, S. G. – Bishop, M. E.: Measurement of nasality with Tonar. *Cleft Palate Journal* 7 (1970), 610–621. p
- Frint Tibor – Surján László: *A hangképzés és zavarai, beszédzavarok*. Budapest, 1982, Medicina Könyvkiadó, 28–31. p.
- Haapanen, M. L.: Nasalance Scores in Normal Finnish Speech. *Folia Phoniatr*, vol. 43 (1991a), 197–203. p.
- Haapanen, M. L.: A simple clinical method of evaluating perceived hypernasality. *Folia Phoniatr*. Vol. 43 (1991b). 122–132. p.
- Hirschberg Jenő: *A foniátria és a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság története. A kommunikáció, a hangképzés és a beszéd zavarainak kezelése*. Budapest, 2003, 172–177. p.
- Hutchinson, J.M. – Robinson, K. – Nerbonne, M.A.: Patterns of nasalance in a sample of gerontologic subjects. *Journal of Communication Disorders* 11 (1978). 469–481. p.
- Kassai Ilona: *Fonetika*. Budapest, 1989, Nemzeti Tankönyvkiadó, 100–102. p.
- LaPine, P.R. – Stewart, M.G. – Thatchell, J.: Application of nasometry to speech samples of hearing-impaired children. *Perceptual and Motor Skills* Vol. 73 (1991). 467–475. p.
- Leeper, H.A. – Rochet, A.P. – MacKay, I.R.A.: Characteristics of nasalance in Canadian speakers of English and French. *International Conference on Spoken Language Processing Bandff*. Alberta, Canada, 1992. October, 49–52. p.
- Olaszy Gábor: *Elektronikus beszédelőállítás*. Budapest, 1989, Műszaki Könyvkiadó, 90., 154–169. p.
- Seaver, E.J. – Dalston, R.M. – Leeper, H.A. – Adams, L.E.: A study of nasometric values for normal nasal resonance. *Journal of Speech and Hearing Research* Vol. 34, 1991. August. 715–721. p.
- Stevens, K.N.: *Acoustic Phonetics*. MIT Press. Cambridge, Mass. 1998.
- Valenti M.: They sing the opera electric. *Mechan. Eng* (1993). 115, 110. p.

- Van Lierde KM – Wuyts FL – De Bodt M. – Van Cauwenberge P.: Nasometric values for normal nasal resonance in the speech of young Flemish adults. *Cleft Palate Craniofac J.* 38 (2001), 112–118. p.
- V. Kovács Emőke: Az orrhangzós beszéd. In *Logopédiai Jegyzet I.* Szerk.: Kovács Emőke. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, 187–225. p.

Huszár Ágnes

Veszprémi Egyetem TK Pedagógiai Kutatóintézete

A NYELVBOTLÁSKORPUSZOK ALKALMAZHATÓSÁGA

Nyelvbotlásnak (*slip of the tongue, speech error, Versprechen, lapsus linguae*) a beszélő szándéka ellenére létrejövő, saját fonológiai, morfológiai, szemantikai stb. normatudatának meg nem felelő, szándéktalanul létrejövő hibás beszédprodukciónak nevezzük. A nyelvbotlás a mindennapi beszédtevékenység szükségszerűen fellépő alkalmi üzemzavara. Szende érvelése szerint „...a közlés tévesztései rendszereszerűek és azonos tartalmú folyamatszerkezeti stratégia nyomán lépnek fel” (Szendé 2002, 315. p.).

A beszéd hihetetlenül gyors és bonyolult tevékenység, amelyet viszonylag jó hatásfokkal végzünk. A szakirodalomban legtöbbször az 1981-82-ből származó (viszonylag kis terjedelmű) London-Lund *off-line* korpuszra hivatkozva említik azt, hogy spontán beszédben kb. átlagosan 1000 szóra esik egy nyelvbotlás. Más korpuszok ettől eltérő arányt állapítanak meg. Ferber például saját – rádióbeszélgetések felvétele alapján készült – *off-line* korpuszában 1000 szóban hetet talált (Ferber 1993). Bizonyított tény, hogy a beszédhelyzet okozta stressz növeli a hibák számát (Huszár 1998).

A nyelvbotlások elég régen felkeltették a nyelvészek érdeklődését. Arab grammatikusok már a nyolcadik századtól kezdve gyűjtöttek hibás nyelvi megnyilvánulásokat, nyelvbotlásokat. E gyűjtemények segítségével az arab nyelv jelentéstani és szerkezeti szabályosságait igyekeztek feltárni. Az európai nyelvtudományban a XIX. század nyolcvanas éveiben az újgrammatikusok egyfajta naív evolucionizmus jegyében feltételezték, hogy az ember életében nyelvi szempontból is végigjárja a filogenetikai fejlődés útját. A gyermeknyelv és a tévesztések, nyelvbotlások tanulmányozásával a nyelvtörténeti változások mechanizmusainak univerzális törvényszerűségeit vélték feltárhatónak.

A pszicholingvisztika területén dolgozó nyelvészeket és pszichológusokat a XX század hatvanas éveitől kezdve a nyelvbotlások azért érdeklik, mert a beszédprodukciónak tevékenység mechanizmusairól, az egyes szakaszok sorrendjéről, a mentális szótár szerveződéséről remélnek ismereteket nyerni általuk. A beszédprodukciónak nagyon gyors, a megfigyelés, még az introspekció számára is alig megközelíthető folyamat. Műszeres vizsgálatára is csak az utolsó két évtizedben nyílt mód az agytevékenység elemzésére alkalmas technikák kifejlesztésének segítségével. Egy ennnyire nehezen megközelíthető folyamatnak a vizsgálatára nagyon alkalmas a *hibaelemzés* módszere, mely az elkövetett hibák – pl. nyelvbotlások – elemzése alapján fogalmaz meg állításokat a folyamat lefolyására vonatkozólag. A hibaelemzéshez mindenekelőtt megfelelő mennyiségű tény, adat rendszerezett gyűjteményére, korpuszra van szükség.

Nyelvbotláskorpuszok

Nyelvbotláskorpuszokat előállíthatunk kísérleti úton, illetve spontán nyelvbotlások gyűjtésével.

1. A kísérlet alapján gyűjtött korpuszok alkalmazhatósága meglehetősen korlátozott. Ennek elvi oka az, hogy a beszédprodukciónak folyamata egésze nem, csak annak részei modellálhatók kísérleti helyzetben.

Vannak olyan kísérletek, amelyek a mentális lexikonban való keresés egyes szakaszait váltják ki pl. azzal, hogy a kísérletben részt vevő személyekkel definíciók alapján kerestetnek lexémákat.

Más típusú kísérletek a beszédprodukciónak utolsó – beszédelőtti szakaszát – szimulálják úgy, hogy mintegy feltöltik a kísérleti személyek munkamemóriáját szósorokkal, majd utánmondásra szólítják fel őket. Ezzel az eljárással főleg helycserés nyelvbotlásokat lehet létrehozni. A kísérletek úgy zajlanak le, hogy nehezen kimondható szósorokat, nyelvtörőket mondatnak ki a kísérleti személyekkel. A leghíresebb kísérlet Motleynak és munkatársainak a nevéhez fűződik, akik különböző (stresszkeltő, illetve szexuális felhívást tartalmazó) körülmények között mondatnak ki kecskerímszerű tévesztésekre módot adó szó párokat, pl. „fázós rémek” „szeresd a kecskét”. Ezekből áramütésveszélyes „rázós fémek”, szexuális izgalmi helyzetben pedig: „keresd a szexet” lett (Motley 1985, 90). Ez a kísérlet sor azt igazolja, hogy a beszédelőtti szakaszban is „éberen vannak” a kimondani szándékozott szóhoz alakjukban hasonlóak. Más kísérletek a helycserén alapuló (anticipációs, perszeverációs és egymás helyére lépő) nyelvbotlások előfordulásának gyakoriságát vizsgálják (Huszár 1998). A kísérleti úton létrejövő adathalmazokról általában elmondható, hogy a belőlük nyert adatok csak korlátozott mértékben alkalmasak következtetések levonására. Létrehozásuk módjából következik például az, hogy kétszer annyi helycserén alapuló nyelvbotlást tartalmaznak, mint a spontán beszédből gyűjtött adatházisok (Stemberger 1985). A kísérletekből nyert korpuszok tehát lényegében csak az input által kiváltott, „irányított” nyelvbotlások elemzésére adnak lehetőséget.

2. A spontán beszédből származó adathalmazok tágabb körű elemzésre adnak lehetőséget. Ezek gyűjtésének kétféle módja van:

2.1. *on-line* módszer: a gyűjtő előre megállapított szempontok alapján felírja és rendszerezi a mindennapi élet folyamán hallott nyelvbotlásokat,

2.2. *off-line* módszer: a kutató hangfelvételt készít spontán beszédből, majd ezeket, vagy ezek fonetikailag hűséges leírásait elemzi a bennük előforduló nyelvbotlások alapján.

Az *on-line* módszer az egyszerűbb, nem kell hozzá más, mint papír és írószerszám. A legrégebbi nyelvbotláskorpuszok így készültek, a nyolcadik századi arab kutatók így gyűjtöttek, s ezt a módszert követte az újgrammatikus Meringer is a maga 8500 adatból álló gyűjteményének előállításakor. Egyszerűsége miatt mind a mai napig a legtöbben ezt alkalmazzák. Berg a nyolcvanas években meg-

jelent írásában 34 ismert nyelvbotláskorpuszról számol be, ezek közül 30 ezzel a módszerrel készült (Berg 1987).

Az *off-line* módszert jóval ritkábban alkalmazzák. Az ezzel a módszerrel készült adatgyűjtemények közé tartozik a 191 szóból álló, angol nyelvű London-Lund korpusz, Deese 181 szóból álló angol korpusza, Marx 115 szóból álló német és Levelt 472 – kizárólag színvekből álló – holland nyelvű gyűjteménye (Ferber 1993).

Mindkét korpuszépítési módnak megvannak a sajátosságai. Az *on-line* módszerrel előállított korpuszok általában egy vagy két gyűjtő munkájának eredményei. Gyengéjüknek tartják azt, hogy az így előállított adathalmazokra erősen rányomja bélyegét gyűjtőjének előzetes elvárásai, figyelmének pillanatnyi ingadozásai. Az *on-line* módszer előnyének tartják azt, hogy ha a kutató olyan interakciókból gyűjt, amelynek maga is részese, módja van a hibás alak születése külső körülményeinek rögzítésére, a beszélő megkérdezésére. A rádióból, televízióból gyűjtött korpuszok esetében ez az előny természetesen elmarad.

Az *off-line* módszerrel gyűjtött adatállomány fő erőssége, hogy nem kell számolni a gyűjtő előzetes elvárásai és a figyelmének ingadozásai miatt bekövetkező torzításokkal. Mód van tehát arra, hogy több független személy is meghallgassa ugyanazt a hangfelvételt, egymás után többször is. A lejegyzések tehát nagyon megbízhatók. Ennek a módszernek a gyengéje az, hogy alkalmazásakor nincsen mód a körülmények leírására, a hibázók motivációjának kiderítésére.

Mi a különbség az *on-line* és az *off-line* korpuszok összetételében?

Mindkét fajta korpusz szolgálhat a beszédprodukció módját feltárni kívánó hiba-elemzés alapjául. A korpuszokat létrehozó és/vagy használó kutató egyszerűen szólva azt feltételezi, hogy megtudhatja belőlük, milyen típusú hibákat és milyen gyakran követnek el az emberek spontán beszédük során. A korpuszelemzés korai időszakát a pszicholingvisztikában az az optimista feltételezés jellemezte, hogy a nyelvbotlások az emberi nyelv univerzális jellegzetességeinek feltárásához segítenek hozzá. Mivel az első nagy korpuszok angol vagy német nyelvűek voltak, ezek adatainak elemzése alapján egyes nyelvbotlási jellegzetességeket univerzálisnak tételeztek. Ilyen feltételezés volt például az, hogy a szó első, illetve hangsúlyos szótagjai hajlamosabbak arra, hogy bevonódjanak az elszólásba, mint a hangsúlytalanok (Boomer & Laver 1973.). Újabban olyan nyelvekből gyűjtött korpuszok is a vizsgálat alapját alkotják, amelyekben nem az első, illetve a tőszótag a hangsúlyos, ilyen például a spanyol. Ezek a kutatások arra figyelmeztetnek, hogy a hangsúlyos szótag sérülékenysége nyelvbotlás szempontjából nem tekinthető univerzális szabálynak (Berg 1991). Manapság a korpuszelemzéssel foglalkozó kutatók óvatosabbak is következtetéseik megfogalmazásakor: elsősorban az adatok nyelvére vonatkoztatják őket. Az utóbbi években egyre több különböző nyelvű adatbázist hoztak létre. A különböző eredetű és tipológiai szempontból

más-más tulajdonságokat felmutató nyelvekből származó korpuszok létrejöttével kezd egy olyan szolid bázis kialakulni, melynek alapján megalapozott nyelvtipológiai következtetések vonhatók le.

A különféle adatbázisok összevetése módszertani tekintetben is új felismerésekre is vezetett. Az a tény, hogy még az azonos nyelvből (angol, német) gyűjtött *on-line* adatbázisok is nagy különbségeket mutattak fel az egyes nyelvboltástípusok megoszlását tekintve, a gyűjtési mód nagy mértékű különbözőségére utal. Stemberger megállapítja pl., hogy míg Dell és Reich korpuszában a helycserén alapuló nyelvboltások az összes nyelvboltás 50%-át teszik ki, más korpuszokban ezeknek aránya 5% és 15% között van. Ő ezt a szembeszökő különbséget a kutatóknak egy bizonyos hibatípusra irányuló kitüntetett figyelmének tulajdonította (Stemberger 1985). Még nagyobb különbség mutatkozik különböző nyelvekből származó adatgyűjtemények esetében. Míg az Abd-El.Jawad és Abu-Salim által gyűjtött arab nyelvű korpuszban a beszédhanggal kapcsolatos nyelvboltások a korpusz 83%-át tették ki, Söderpalm (kevés elemszámú) svéd nyelvű korpuszában 67%-ot. Berg tekintélyes nagyságú német nyelvű korpuszában ezek csak 20%-kal szerepeltek (Ferber 1993, 66). Jelentős arányeltolódást okozhat természetesen az eltérő osztályozás is, de ennyire szembeszökő különbségekre nem adhat magyarázatot.

Különösen drámai különbség mutatkozik az *on lone* és az *off-line* módszerrel gyűjtött korpuszok összetétele között. Ez az *on-line* korpuszt gyűjtő kutató fáradékonyságával és figyelme szelektív jellegével magyarázható. A megfigyelő percepciójának megbízhatóságát kísérletekkel is tesztelték. Tent és Clark kísérleti személyei írásban megkapták a számukra egyébként ismert mondatokat egy-egy kulcsszó kihagyásával. Az elhangzó mondatokban a kulcsszót vagy jelentésében, vagy hangzásában hasonlóval helyettesítették. A kísérleti személyeknek a csakugyan elhangzott szót kellett az üres helyre beírni. A témában gyakorlatlan kísérleti személyek a legtöbb hibát egyszerűen nem vették észre. Viszonylag többször észlelték a hibákat akkor, amikor jelentésbeli kapcsolat volt a kulcsszó és az elhangzott szó között. A beszédhang cseréjén alapuló hibákat sokkal kevésbé regisztrálták. Ferber hasonló kísérletében a feladatra felkért személyek a hibáknak mindössze egyharmadát vették észre, s a jelzések felében még az észrevett nyelvboltást is pontatlanul jegyezték fel. (Ferber 1993, 56)

Ferber kutatási célja a kétféle korpusz összetételének összehasonlítására irányult. Ezért saját maga hozott létre két német nyelvű – egy *on-line* és egy *off-line* – adatbázist. A hagyományos módszerrel gyűjtött *on-line* korpusz 865 nyelvboltást tartalmazott. 900 percnyi rádióbeszélgetésből ezzel megegyező elemszámú *off-line* nyelvboltáskorpuszt állított össze, majd összehasonlította a két adathalmazban az egyes osztályozási kategóriákhoz tartozó adatok arányát.

Az eredmények meggyőzően bizonyították a két korpusz összetételének különbözőségét. A beszédhangokat érintő nyelvboltások magasabb arányt mutattak

az *on-line* korpuszban (18%), mint az *off-line* adatbázisban (11%). Hasonló arányokat mutat a szavakat érintő nyelvbtlások összehasonlítása is. (Ferber 1993.) Ez arra utal, hogy az *on-line* korpusz gyűjtésekor a célzott figyelem eltorzítja a korpusz arányait.

Az *on-line* és az *off-line* korpusz alapvető különbözőségének legmeggyőzőbb eredményét az az összehasonlítás hozta, amely az észlelt botlásoknak a szóban elfoglalt helyét tette meg az összehasonlítás alapjául. A nyelvbtlásokról szóló szakirodalomban általánosan elfogadott és angol, német *on-line* korpuszok adataival bizonyított elvnek számított, hogy – legalább is e két nyelvben – az első ill. hangsúlyos tőszótag „sérülékenyebb” a nyelvbtlások tekintetében, mint a hangsúlytalan szótagok. Ferber német nyelvű *on-line* korpuszában is sok volt a hangsúlyos szótagot érintő nyelvbtlások száma. *Off-line* korpuszában viszont ezek a véletlenszerűen nem fordultak elő többször. Ez összeegyeztethető volt a nulla-hipotézissel. (Ferber 1993, 79)

Mivel a két korpusz tekintetében minden egyéb azonos volt – a gyűjtő személye, az osztályozás szempontjai – az eredmény csak a megfigyelőnek a két helyzetben eltérő módon működő percepciójával magyarázható. Mivel az *on-line* korpusz gyűjtése során nincs mód visszacsatolásra, a szokásos beszéd-dekódolási folyamat működik. A balról jobbra végbemenő jegykeresés során – Marslen-Wilson kohort elmélete szerint – a szó felismerése még annak teljes elhangzása előtt megtörténik (Gósy 1999, 136–7). Kitüntetett figyelem illeti meg tehát a hangsúlyos tőmorfémát, amely a németben az esetek többségében azonos a szó első szótagjával. A szó azonosítása után a figyelem csökken, így a gyűjtő a „hibás” szöveget egyszerűen „nem hallja meg”, ezért hibaként nem is azonosítja. Az *off-line* korpusz esetében viszont, mivel a kutató lejegyzi az elhangzottakat, a jegykeresés a beszédhang-graféma megfeleltetésnek megfelelően végigmegy az egész szón.

Mit tudhatunk meg az *on-line* és az *off-line* korpuszokból?

Korpusznyelvészeti alapszabály az, hogy minél több elemet tartalmaz és minél kiegyenlítettebb egy korpusz (minél több adatközlőtől tartalmaz egyenként kis számú adatot), annál megbízhatóbb következtetésekhez nyújt alapot.

Az *on-line* korpuszokra jellemző, hogy ugyanazt az adatot általában egyszer tartalmazzák. Hiába hallja tehát a gyűjtő akár napjában többször is azt, hogy öszszecserélik az *eurot* az *EU*-val, pl. *belépünk az euróba a belépünk az EU-ba* helyett, ebből korpuszában csak egy adat lesz. A kellően nagy adatszámú *on-line* korpusz tehát arról ad információt, hogy valamely nyelvbtlási mód mennyire elterjedt, mennyire produktív. Az *on-line* korpusz a lexémák *szótári gyakoriságához* hasonló információt tartalmaz. (Szemben az *off-line* korpuszok *szövegbeli gyakoriságot* feltáró adataival.) Előnyük, hogy a hosszú gyűjtési idő vagy célzott gyűjtés következtében az adatállományba kerülhetnek olyan, az élőbeszédben ritkán előforduló, de

a beszédprodukciónak lefolyásának módja szempontjából roppant tanulságos nyelvbottlások, mint pl. a szóösszeolvasások. Ilyen például a *padrigál madrigál a prágai madrigálegyüttés* helyett.

A korpusznyelvészeti módszerekkel kezelhető *off-line* korpuszok – nagyságukkal és kiegyenlítettségükkel egyenes arányban növekvő módon – megbízható képet adnak arról, hogy milyen gyakran hibáznak az emberek spontán beszéd közben és milyen gyakran fordulnak elő az egyes nyelvbottlástípusok, sőt egyes konkrét nyelvbottlások. A *belépünk az euróba* annyiszor szerepel, ahányszor mondják. (Nem csak a típusra, hanem a példányra is nyerünk így információt.). Összefoglalva: a szövegbeli előfordulási gyakoriságról nyerünk általuk adatokat.

Mindkét korpusztípusra jellemző az adatoknak a gyűjtés módjától függő esetlegessége. Ennek forrásai: az adatközlők személyének kiválasztása (*on-line* korpusz esetében a gyűjtő családjának, baráti körének túltreprezentáltsága), *off-line* korpusz esetében a rögzítendő hanganyagra vonatkozó döntés. Hatását csökkenthetjük, ha növeljük a korpusz nagyságát és kiegyenlítettségét, azaz minél több szövegtípusból és minél több adatközlőtől nyert anyagot dolgozunk bele.

Az *on-line* és az *off-line*, valamint a kísérleti úton nyert korpuszok a pszichológiai tesztelméletből származó *realibilitás* fogalmának (Vargha 2000, 465) a szempontjából is összevethetők. A realibilitás (megbízhatóság) egy mérési vagy megfigyelési módra alkalmazva azt mutatja meg, hogy ugyanannak a jelenségnek különböző mérései vagy megfigyelései mennyire hoznak hasonló eredményt.

Az interszubjektív reliabilitás kritériumának az általunk ismert *on-line* korpuszok – még ha a klasszifikációból adódó problémákat zárójelbe tesszük is – nem felelnek meg. Ez a gyűjtés módjából következik. A korpuszok egy részét egy személy, más részét egy csoport hozta létre. A gyűjtés idejére vonatkozó adatok kevésbé pontosak, legtöbbször csak azt a több esztendőre kiterjedő intervallumot adják meg, mely időszak alatt a korpusz létrejött. A publikált adatok – Meringertől Fromkinig – arra engednek következtetni, hogy a kutató jegyzetfüzettel a zsebében járt, és ami családi vagy baráti körben, munkavégzés során megütötte a fülét, lejegyezte. Kevesen voltak annyira fegyelmezettek, mint Berg, aki leírta, hogy a figyelem lankadása miatt naponta csak egy bizonyos időt – két órát – szánt adatgyűjtésre (Berg 1988). Az *on-line* gyűjtési mód tehát szinte kizárja azt, hogy többen egyidejűleg ugyanazt az adathalmazt hozzák létre.

Az *off-line*, valamint a kísérleti úton létrehozott korpuszok esetében a hangszalagra rögzített szöveg lehetővé teszi azt, hogy több személy akár többször is ellenőrizze a létrehozandó adatbázist, tehát az így létrejött adatbázis kellő gondosság esetében megfelel(het) a reliabilitás kritériumának a megfigyelő személy(ek)től való függetlenség tekintetében.

Mindhárom korpuszgyűjtési módnak (kísérleti, *on-line* és *off-line*), megvan tehát a létjogosultsága, a belőlük levonható következtetéseknek azonban a mentális lexikon működésének más-más szegmensére vetnek fényt.

Irodalom

- Berg, Thomas 1987., A cross-linguistic comparison of slips of the tongue. Bloomington, IN, Indiana University Linguistics Club.
- Berg, Thomas, 1988., Die Abbildung des Sprachproduktionsprozesses in einem Aktivationsflussmodell. Tübingen, Niemeyer.
- Berg, Thomas 1991., Phonological processing in a syllable-timed language with prefinal stress: evidence from Spanish speech error data. *Language and Cognitive Processes*, 6(4), 265–301.
- Boomer, D. S. – J.D.M. Laver, 1973., Slips of the Tongue. In: *Fromkin, Victoria* (ed.) *Speech errors as linguistic evidence*. Mouton, The Hague, Paris. 120–131. p.
- Ferber, Rosa 1993., Wie valide sind Versprechersammlungen? Peter Lang, Bern.
- Gósy Mária, 1999., Pszicholingvisztika. Budapest, Corvina.
- Huszár Ágnes 1998., Az elszólásvizsgálat egy lehetséges módja. In *Gósy Mária* (szerk.) *Beszéd kutatás '98. Budapest*, 21—34.
- Motley, Michael T., 1985., Nyelvbotlások. In: *Tudomány*, I/3: 88–93.
- Stemberger, J. P. 1985., The reliability and replicability of speech error data: A comparison with experimentally induced errors. Bloomington, IN: Indiana University, Research on Speech Perception.
- Szende Tamás, 2002., Elemzés és újraelemzés: alapszerkezetek áthallásai redukált formákban. In Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) *A magyar nyelv nevelő szerepe*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 315–317.
- Vargha András, 2000., Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal. Pólya, Budapest.

Kukorelli Sándorné
Dunaújvárosi Főiskola

A SZUICID NYELVI VISELKEDÉS

(Egy kutatás konzekvenciái, 152 öngyilkos búcsúlevelének
több szempontú elemzése alapján levont következtetések)

1. Bevezetés

Shneidmann (1985) óta tudjuk, hogy az öngyilkossági szándék jelzést ad magáról. A szuicid személy jelzéseinek nagy része nyelvi jelzés, azaz indokolt a szuicid kommunikáció nyelvészeti kutatása. A nehézségekkel küszködő ember (rejtett vagy nyílt) jelzései elsősorban az interszónális kapcsolatokban ismerhetők fel (a legkönnyebben a magánéletben, a munkahelyen vagy a szabad idő eltöltése alatt), és a kimenetel a két ember közötti kommunikációtól függ.

Kutatásom során egyrészt abból a hipotézisből indultam ki, hogy a krízishelyzetben lévő emberek jelzik az öngyilkossági szándékukat, másrészt pedig abból a tételből, hogy bizonyítottan hasonló tudati állapotban vannak. Így konzekvens hipotézisem az volt, hogy jelzéseik megfogalmazása során hasonló verbális eszközöket használnak.

2. Megállapítások

A búcsúlevelek sikeresen csak akkor kutathatók, ha előtérbe helyezzük a búcsúlevél funkcióit, az ontológiai megközelítés itt nem vezet eredményre.

A búcsúlevél három funkciója különíthető el:

- a döntés kialakításának és véglegesítésének eszköze,
- az üzenet címzetthez való eljuttatásának eszköze és
- a szuicidium motorikus mechanizmusának iniciáló/vagy követő eszköze. (manualitás/fizikalitás első mozzanata).

A búcsúlevelekben a szuicid személyiségre jellemző kommunikációs sajátosságok többé-kevésbé teljes körűen a forma, a tartalom és a nyelvi eszköztár segítségével tárhatók fel.

a) A levélírás formai követelményei és a búcsúlevél

Tuckman és munkatársai már 1959-ben felhívták a figyelmet arra, hogy a búcsúlevél teljesen strukturálatlan, és nincs semmilyen követelmény a tartalommal illetően. A minta búcsúleveleinek egy részében a feladók azonban betartják a levélírás formai követelményeit (címezés, megszólítás, záró formula, keltezés és aláírás, a levél egészének felépítése: bevezetés, tárgyalás, befejezés). A formai követelmények betartása vagy be nem tartása a szuicid búcsúlevelek esetében részben azo-

nos, részben pedig eltérő okokra vezethető vissza (jön a vonat, hat a gyógyszer stb.), mint a nem-szuicid levelekben.

A búcsúlevelek több mint felében van megszólítás, több mint háromnegyedében szerepel záró formula, és kevesebb, mint háromnegyedében található aláírás. A keltezés a búcsúlevelekben csupán elvétve fordul elő. Ennek egyik oka az lehet, hogy a címzett számol azzal, hogy még a tett elkövetésének napján megtalálják őt. Azaz az írás ideje és a helye majdnem egybeesik a tett végrehajtásának idejével és helyével.

A mintában közel azonos számban fordulnak elő hosszabb levelek (65) és rövid üzenetek (63), ugyanakkor tartalmát tekintve 24 végrendeletet találtam. A búcsúlevelekben keverednek a levél- és a végrendelet-elemek, azaz a végrendeletben is van levélelem. Mind a levelek, mind a végrendeletek tartalmazzak a címzettek további viselkedésével, vagy a feladó temetésével kapcsolatos meghagyást (72), ritkábban kötelmi (7) vagy dologi (18) hagyományt.

A búcsúlevelek nagyrészt családtagoknak szólnak. A mintából 91 levél címzettje a család, 9 a hatóságoknak (rendőrség, orvos) szól, 7 az ismerősöknek, 7 annak, aki éppen megtalálja a holttestet, és 38 esetben pedig nem állapítható meg a címzett. A levelekben gyakran szerepel a címzett rokonsági fokának megnevezése. Ez kiemeli a búcsúlevelek kommunikatív jellegét.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a szuicid búcsúlevelek esetében csak arról beszélhetünk, hogy azok megformáltságuk és tartalmuk tekintetében, inkább levelek, vagy inkább végrendeletek. Itt meg kell jegyezni, hogy azért beszélhetünk a búcsúlevelek esetleges végrendeletként történő minősítéséről, valamint hagyományról és meghagyásról, mert a feladó meghalt.

b) *A dekódolatlan üzenetek*

Felmerül a kérdés, hogy nevezhetjük-e az öngyilkosságot elkövetett személyek búcsúleveleit dekódolatlan üzeneteknek, vagyis megfejtés nélkül maradt korábbi üzenetek logikus következményének. Hiszen maguk a levélírók utalnak arra, hogy környezetük az előkészületeket akár észre is vehette volna. Azaz a szuicid személy számos esetben megfogalmaz egy retrospektív elvárást a közvetlen környezet figyelmének feléfordulása iránt.

A búcsúlevelek az öngyilkosokat leginkább foglalkoztató témákról szólnak. Az öngyilkosok számára fontos a szeretet kinyilvánítása a címzett(ek) felé és az életük rendezett lezárása (tartozások megadása, kölcsönként dolgok visszajuttatása, rendelkezés az örökösök vagy hagyományosok felé stb.).

A levelekben a feladók „elrendezik földi életüket”, ténymegállapításokat tesznek, és valamire kérik vagy utasítják a címzetteket. A levelek túlnyomó többsége pátozmentes. A minta tanúbizonysága szerint a búcsúlevelekre a megbékélés és nem az agresszió a jellemző.

A búcsúlevelek egy részében a feladó szorong, ambivalens, másoktól várja a segítséget. Az ambivalens viselkedést leginkább az érzelmi csapongás mutatja. Korábbi állításait a levélíró rendre megcáfolja, azaz, ezzel visszavonja az előző állítást. Ez lehet egy védekezési mechanizmus is, emögé bújhat a szuicid személy abból a célból, hogy valóban ne kelljen cselekednie. A visszavonások impulzívva teszik a feladó nyelvi stílusát. A kommunikáció során az állításaink visszavonására, vagy módosítására való képességünk tesz bennünket rugalmassá, kellemes beszélgető és jó tárgyaló partnerré. A visszavonások mértéktelen használata azonban deviáns viselkedésre utal (Weintraub 1981). A módosítások intenzív alkalmazása a szorongás jele (uo.), a döntésképtelenséget, az akarat teljes lebénulását takarja.

c) *A tabu és a búcsúlevél*

Mivel a halál és az önkéző halál a tabutémákhoz tartozik, a szuicid személy pszichés gátlás miatt sok esetben képtelen kimondani ezeket a szavakat, képtelen beszélni az őt foglalkoztató szuicid gondolatokról. Az, hogy a krízishelyzetben lévő személy és a környezete között létre jön-e a kommunikáció, és ha igen, akkor milyen formában és tartalommal valósul meg, nagyban függ a szuicid egyén személyiségétől, élethelyzetétől, kultúrkörétől. A mintában szereplő szuicid személyek nagy részéről kiderült (a levelekből és a 87 személyre rendelkezésre álló adatokból), hogy magányosan élt. Ismert tény, hogy egyedül nehezebb elviselni a betegséget, anyagi gondokat, munkahelyi problémákat stb., de nehezebb beszélni is a gondokról, ha senki nem áll hozzánk közel. Vannak levelek, amelyekben az öngyilkos egyenesen kimondja, hogy a testvérének vagy volt feleségének azért nem mondta el az öngyilkossági szándékát, mert nem tudta, hogyan tegye (101, 121).

A szuicid személyek 36 levélben megnevezik a halált/az öngyilkosságot, 35 esetben használnak eufemizmusokat és 90 alkalommal alkalmaznak allúziót. 26 levél semmilyen módon nem utal a halálra. Az öngyilkos kimondhatná, amit szándékozik tenni, hiszen őt már nem korlátozhatják annak a társadalomnak a szokásai, amelyből elmegy. Miért választja a feladó a körülírást? Miért nem mondja el előbb, vagy miért nem érthetően mondja el a halálgondolatokkal foglalkozó ember a problémáit pl. a levele címzettjének? Nem teszi lehetővé a kultúránk, nem tudja az öngyilkos, hogy mit vált ki a címzettből, hiszen nincs egyértelmű viszonyulás az ilyen tettekhez.

d) *A tagadás és az öngyilkosság*

A mintából kitűnik, hogy a szuicid tettehez valamilyen veszteség vezet (az egészség, a szeretett személy, az anyagi stabilitás elvesztése, szerelmi bánat stb.) A veszteséget elszenvedett egyén a veszteség és az élet közé egyenlőségjelet tesz, és így arra a következtetésre jut, hogy az életnek nincs értelme.

Az öngyilkosok az esetek nagy részében megnevezik tettük okát, és abból következtethető a veszteség tárgya. A levelek közel egynegyedéből nem derült ki

a szuicidium kiváltó oka. A szuicid személyek a tettükkel a szeretett személy, a jó családi kapcsolat, az egészség stb. hiányát utasítják el.

A vizsgálat eredményei igazolták azt, a tézist, hogy az öngyilkosság akkor is lehetséges, ha a tagadó grammatika hiányzik a kommunikációból. A teljes mintában 29 levélből hiányzik a tagadó grammatika. (Ezek a levelek halállal végződő öngyilkosságok búcsúlevelei!) Illusztrációként következzen itt egy ilyen levél:

(136)

Végrendelet helyett

Ha úgy adatik nekem, hogy az életem minden előzetes jel nélkül fejeződik be, akkor minden hagyatékom örököse a keresztlányom X. legyen.

Amennyiben ápolás és gondozás válik szükségessé, a lakóházam azé legyen, aki ezt a feladatot vállalja. Ez esetben X-re a takarékbetétkönyveken lévő pénzt hagyom. X-et mindenféleképpen értesíteni kell, mert Y-ban lakik, a címe: ...

Aláírás

Nyilatkozat

Alulírott, A. B. ... alatti lakos, ezennel beleegyezek, sőt kérem, hogy a halálom után elhamvasszanak. A poraimat pedig a ...-i temetőben lévő előre megváltott sírhelybe helyezték el. A pontos helyet a temetőgondnok tudja. A fedél sokszínű nyílását meg C. D. kisiparos.

Dátum

Aláírás

A 29 tagadó grammatika nélküli búcsúlevélből azonban 6 levélben van implicit tagadás. Ezekben a levelekben a tagadás egyben a negatívum elutasítását fejezi ki. Például:

(100)

Az én számomra csak te voltál az élet. Elvetted a családomat, a barátaimat, mindent, hogy csak te maradj. Úgy lett. Vállaltam.

Ez a vége.

Szerелеmmel gondolok rád, szerelemmel búcsúzom.

Aláírás

Az én számomra csak a kettőnk kapcsolata volt az élet. (végetért a kapcsolat = nincs tovább miért élni)

Az előzőekből következik, hogy:

- Az elutasítás tényét nem egyedül a negáció vagy más tagadó eszközök képesek megvalósítani. A negáció a beszéd kifejezési, a tagadás pedig a beszéd tartalmi síkján érvényesül.
- A kommunikatív jelentés az elsődlegesen fontos a szuicid nyelvi viselkedés kutatásának szempontjából.

A búcsúleveleket is a közlés kényszere hozta létre. A búcsúlevelek formai és tartalmi követelmények által nem szabályozott (nincs búcsúlevél-írási tanácsadó) magánlevelek vagy magánokiratok. Ezeket a leveleket a szuicid személy saját kezűleg a tett elkövetése előtt írja, annak kezdő lépéseként. A búcsúlevélben az öngyilkos verbalizálja a tett okait és körülményeit, és ezzel elősegíti az autodestrukcióra irányuló döntésének kialakítását.

Pl.: (110)

Kedves Fiam K.!

Téged arra kérlek, hogy mindenben legyél ember, próbáld meg elviselni ezt a bajt. Én már itt hagylak benneteket, nagyon fáj ez nekem, hogy így kellett döntenem. De már én nem bírom tovább ezt a sok fájdalmat. Benneteket, a család minden tagját, a szívemben magammal viszem. Ezt az elhatározást a gyógyíthatatlan betegség és a nagy fájdalmak idézték elő.

Sokszor csókollak benneteket

Apátok P. I.

Nagyon sokszor megsirattam én már ezt a határozatot. De ez már így van. 14⁰⁰ óra a pontos idő, és ahhoz tartom magamat. Még egyszer búcsúzom tőletek, sokszor csókollak benneteket. A jó Istent kérem, hogy legyen veletek.

14⁰⁰ órakor véget ér az életem.

Édesapátok P. I.
Szervusztok.

e) *A pszéudointerakció és a búcsúlevél*

A szuicid személy kívül tud maradni időn és téren, azaz olyan időperspektívából láttatja velünk a közölteket, amelyet ő már nem él meg. A búcsúlevélben leírtakat vizsgálhatjuk egyidejűleg létező (szinkrón szemléletmód) és egymásra következő dolgokként (diakrón szemléletmód). A szinkrón és diakrón kategória együttesen van jelen a búcsúlevelekben. A szinkroniában csak egyetlen perspektíva vehető figyelembe, és pedig a beszélő/feladóé, vagyis a dolgok történésének időpontját a beszéd pillanatához viszonyítjuk. A diakrón szemléleti mód a közlemény létrejöttének pillanatához, a tett elkövetésének időpontjához, vagy a levél olvasásának időpontjához képest a legtöbb esetben visszatekintést, ritkábban pedig előretekintést fejez ki.

Néhány példa a két említett perspektíva kifejezésére:

- prospektív perspektíva

(7)

Mondjátok azt B-nek meg K-nak, hogy asztmás rohamban haltam meg. Kösz.

(71)

Hamvasztást szeretnék. A hamvaimat a Lehel utcán a cseresznyefa köré szórjátok.

A feladók kommunikálnak és interagálnak is a címzettekkel, hiszen olyan kérélmeket fogalmaznak meg (meghagyással élnek), amelyeket haláluk után teljesítenek a címzettek. Kultúránkban az elhalt kérését illik teljesíteni. Ezt a feladók is tudják, ezért folyamodnak oly gyakran a meghagyáshoz, és ezért kérnek az elvégezhetőség szempontjából a legtöbb esetben reális dolgokat. A példa első mondatában a levélíró még meg is köszöni kérése teljesítését. A visszacsatolás azonban kizárt, így csak pszeudointerakcióról beszélhetünk.

- retrospektív perspektíva

(18)

Köszönöm, hogy kitartottál mellettem.

(33)

Gyerekeim, ti is bocsássatok meg, mert nem voltam a legjobb apátok.

3. Konfliktuskezelési modell

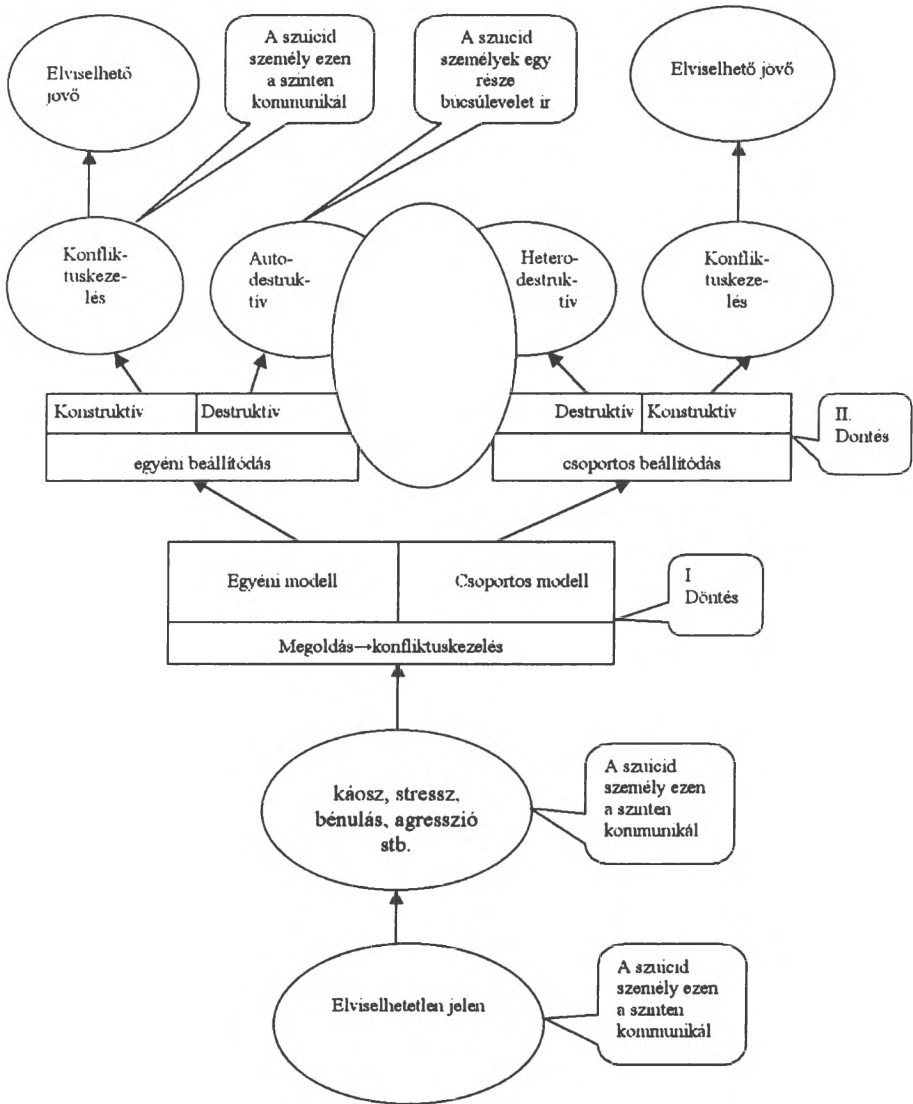
Jordan B. Peterson (1999) *Agressziós folyamatábráját* alapul véve az alábbi két ábrán a szuicid kommunikáció elhelyezését mutatom be egy szélesebb értelemben vett konfliktuskezelési modellben. A konfliktus megoldását kívülről a szuicid folyamat két pontján lehet, illetve kell befolyásolni, hiszen csak ott vannak verbális és nonverbális jelzések, azaz a szuicid személy ott kommunikál.

A tettet néha meg lehet akadályozni, ilyenkor öngyilkossági kísérletről beszélünk, de a szakirodalomban található adatok szerint a szuicid egyén az öngyilkossági szándéktól nem vagy csak nagyon ritkán téríthető el.

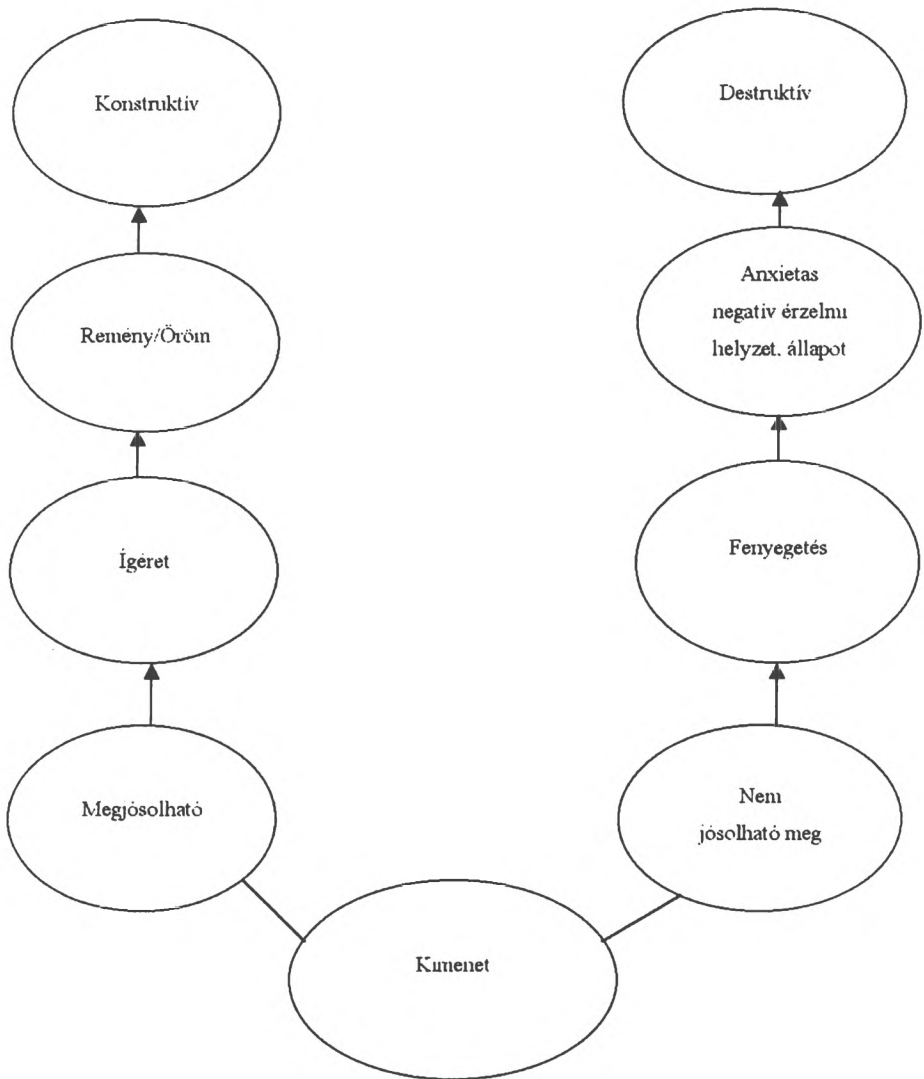
A szuicid személyt egy olyan veszteség éri, amit nem tud orvosolni, nem tud feldolgozni. Ez a *jelent számára elviselhetetlenné* teszi. A bajba jutott ember próbál felülkerekedni a problémáin, de olyan mentális állapotban van, hogy csak nehezen talál(hat) kiutat a kialakult helyzetből. Itt a *döntés* első szintjén a személy azt mérlegeli, hogy van-e esélye arra, hogy egyedül oldja meg a problémáit, vagy kérjen külső segítséget, azaz a *konfliktuskezelés egyéni, vagy csoportos modelljét* válassza.

A mintában vannak olyan személyek is, akik a körülményeket, vagy másokat okolnak az életükben felmerülő nehézségek miatt. Ők úgy vélik, őket a környezetük segítségének elmaradása kényszerítette bele ebbe a végzetes tettbe. Ezeknek az embereknek meggyengült az egójuk, így csökkent ama képességük is, hogy konstruktív megoldási mechanizmusokat fejlesszenek ki a személyes nehézségeik leküzdésére.

Az öngyilkosság előtti állapot utolsó szakasza a döntés és az autodestrukció. Az öngyilkost saját negatív énképe gátolja abban, hogy az önagresszió helyett a mások ellen irányulót válassza. A másokkal szembeni agresszió azonban gyakran része a korábbi viselkedésének.



1.a. ábra. Az agresszió és az önagresszió lehetséges kezelési modellje (I. és II. döntési szint)



1.b. ábra. II. Döntési szint

(75)

...

Kedves feleségem, tudd meg, hogy nagyon megbántam, amit szombat este tettem, de én meg tudok bocsátani neked mindig. Remélem te is megbocsátasz majd egyszer nekem. Tudom, hogy megígértem neked, hogy nem foglak többé bántani. Én megígérem, hogy betartom a szavam, de ebben a formában nem tudok élni, és szégyellem magam azért, amit veletek tettem.

(151)

Kedves H.!

Amennyiben nem kelnék fel, nagyon jól kell tudnod, hogy mindig szerettelek, és mindig szeretni foglak, mindent megpróbáltam, de nem jött össze. Már arra is gondoltam, hogy meg foglak ölni, de a gyerekeket néztem. ...

Az 1.a. ábrán a II. döntési szinten az ellipszis azokat a területeket köti össze, ahol a krízishelyzetben lévő személy végleges döntése folytán a destruktív megoldást választotta. Ebben a helyzetben a szuicid személy nem téríthető el a szándékától. A folyamat a végkifejlet felé haladva egyre kevésbé befolyásolható, és a destruktív végkifejlet két változata (auto- és heterodestruktív) között gyakori a minden előzményt és magyarázatot nélkülöző átcsapás.

Az 1.b. ábra a döntés második szintjét és az abból következő két megoldási mechanizmust ábrázolja. Ha a szuicid személy környezete érti az üzenetet, és hajlandó segítséget nyújtani abban, hogy az érintett maga esélyt lásson *az elviselhetetlen jelen* megváltoztatására, akkor (ez az *egyéni beállítódástól* is függ) a személy a *konstruktív* megoldás felé mozdul ki, tehát keresi a megoldást. A *kimenet vagy megjósolható*, vagy nem. Ahhoz, hogy a problémákkal küszködő ember bízson a pozitív kimenetben, *reménykeltő ígéretet* kell kapnia kívülről. Az előlött érzett *öröm* segíti a veszélyeztetettet a *konstruktív*, életigenlő megoldáshoz, a jövőkép *elviselhetővé* válik.

Ha a krízishelyzetben lévő ember számára a *kimenet nem jósolható meg*, akkor a szituációt *fenyegetőnek* érzi, ami pedig *negatív érzelmi állapotot (anxietas)* vált ki belőle, és ebben a zaklatott állapotában a *destruktív* megoldást választja. Ha *egyéni beállítódásról* van szó, akkor ez a helyzet *autodestrukcióhoz*, ha *csoportos beállítódásról*, akkor pedig *heterodestrukcióhoz* vezet.

Hogy az autodestrukció mikor és miért fordul át heterodestrukcióba, nem ismert, a kettő között nincs merev választóvonal. Ugyanígy, a heterodestrukció nem egy esetben kollektív autodestrukcióba csap át, mindez egyéni és társadalmi tragédiákhoz vezethet (kollektív öngyilkosságok, terrorizmus stb.). Következésképpen, társadalmi szempontból az auto- és heterodestrukció hihetetlenül veszélyes, mivel az ember a konfliktuskezelést utánczás vagy eltanulás révén valószínűleg meg.

Kutatásommal a szuicid nyelvi jelzések felismerését kívántam lehetővé tenni a konfliktuskezelés érdekében. Tudjuk, hogy a külső konfliktushelyzeteket a központi idegrendszer strukturálisan leképezi, neuronstruktúrákba foglalja, mint

ahogy a nyelv is neuronstruktúrákba foglalható, és a két struktúra kölcsönhatása valószínűsíthető, bár ez neurológiailag még nem bizonyított.

Ismert, hogy a krízishelyzetben lévő személyek egy része a destruktív kiutat választja, és ugyanezen személyek egy része pedig búcsúlevelet is ír.

A búcsúlevelek vizsgálata azt mutatja, hogy a szuicid nyelvi viselkedés kutatásában a kommunikatív sík vizsgálata a döntő, a kommunikatív eszközrendszer szerepe másodlagos. A negatívum elutasítása, azaz a tagadás a döntés kialakítása során játszik fontos szerepet, amikor már végleges a döntés (destruktív megoldás esetében), a tagadó eszközök mást fejeznek ki (ténymegállapítást, kérést, utasítást). A döntés kialakítása során a problémákkal és egyben kommunikációs zavarokkal küzdő egyén közvetlen környezete tudna segíteni, vagy segítséghez tudná juttatni az érintettet. A levelekben, ha azok nem pár szóból vagy mondatból állnak, a kiváltó okok és körülmények leírásánál találkozunk a legtöbb tagadással. A rövid üzenetekben ez csak pragmatikus módon, azaz magában a tettben nyilvánul meg. A tagadást nem csak a tagadó szegmentumok (negációk és nem-negációk) fejezik ki (*Elegem van a nyomorúságból...*).

A búcsúlevelekben fellelhető kommunikációban a szuicid személy gyakran a levél írásának, vagy a levél olvasásának időpontjához viszonyít, onnan tekint előre vagy vissza. Mintha a „félmúltból” a „féljövőbe” üzenne, vagy ami még érdekesebb, az *elképzelte aktuális közlési időből* (a levél majdani megtalálásának, illetve olvasásának az ideje) utal vissza a szuicid folyamat előtti (valós) múltba, esetenként pedig az *elképzelte aktuális közlési időt* követő időre.

Az ambivalencia, a visszavonások, azaz az impulzív nyelvi stílus a negatív és vegyes érzelmeket tükröző levelekre jellemző.

Meggyőződésem, hogy a visszavonások, a negatívum elutasítása (pontosabban a tagadás) gyakrabban fordulnak elő a levélírás előtti időszakban (a veszteség feldolgozásának időszakában), még a krízis előtt, valamint a szuicid gondolatok megjelenésének első időszakában. Ebben az időben a problémákkal és egyben kommunikációs zavarokkal küzdő egyén közvetlen környezete tudna segíteni, vagy segítséghez tudná juttatni az érintettet.

4. Konzekvenciák

Minden kommunikációra készítő lépés eredményre vezethet. Mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a bajban lévő ember akarjon és merjen beszélni az őt ért veszteségekről, de fontos az is, hogy a címzettben adott legyen a befogadási készség, hajlandóság vagy szándék. Mindez pedig akkor adott, ha nyitottak vagyunk mások problémái iránt, és ha az öngyilkosságot, illetve az azt kiváltó krízishelyzetet nem tekintjük az individuum kizárólagos problémájának. Ehhez pedig:

1. Növelni kell a szuicidiummal kapcsolatos általános ismeretanyag mennyiségét.
2. Tovább kell kutatni a szuicid veszélyeztetettek beszédproduktumaiban manifestálódó szuicidium-specifikus sajátosságokat (pl. a depressziósok és gyógyíthatatlan betegek, a korábban öngyilkosságot megkíséreltek, a gyászoló emberek stb. beszéd-sajátosságait).
3. Folytatni kell a neurobiokémiai kutatásokat (szükség lehet az agyi folyamatok és érintett areák biokémiai vizsgálatára).
4. Mihamarabb meg kell kezdeni a többdimenziós multidiszciplináris, és folytatni a transzkulturális kutatásokat.

Irodalom

- Peterson, Jordan B.: Neuropsychology and Mythology of Motivation for Group Aggression. In Kurtz, L. (ed): *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*. Academic Press, San Diego, 1999. 529–545. p.
- Shneidman, E.: *Definition of suicide*. New York, 1985, Wiley.
- Tuckman, J., Kleiner, R. & Lavell, M.: Emotional content of suicide notes. In *American Journal of Psychiatry* 116, 1959. 59–63. p.
- Weintraub, Walter: *Verbal Behavior. Adaptation and Psychopathology*. New York, 1981, Springer Publishing House.

SZINONIMÁK PIAGET FEJLŐDÉSI SZAKASZAINAK MEGFELELŐEN

Bevezetés

A jelen dolgozat három fő részre oszlik. Elsőként felvázolom felmérésemet. (1.) Ezt követően egy olyan szinonima-definícióról írok, amely elméletileg jól megalapozott és oktatási célokra is felhasználható. (2.) Az utolsó szakaszban a felmérésben előforduló egyik szinonimára megadott megoldásokat értékelem a piaget-i fejlődési szakaszoknak megfelelően. (3.)

1. A felmérés

1.1. A felmérés módszere

Felmérésem során két tesztlapot alkalmaztam. Az első lapon hét ige szerepelt a következő sorrendben: *eszik, fut, nevet, sír, lop, gondolkodik* és *alkot*. Ezek közül a *fut*, az *eszik* és a *gondolkodik* véleményem és mások nézete szerint is semleges hangulati értéket képvisel, a *nevet* pozitív jelentéstartalmú, míg a *sír* és a *lop* negatív jelentéstartalmú. A második lapon hét melléknév állt a következő sorrendben: *szép, csúnya, családias, erőszakos, buta, sivár és szemtelen*. Pozitív jelentéstartalmúak a *szép* és a *családias*, negatív jelentéstartalmúak a *csúnya, erőszakos, buta, sivár és szemtelen*. A feladat az volt, hogy a gyermekeknek 45 percen belül a megadott hívószavakra annyi szinonimát kellett gyűjteniük, amennyi csak eszükbe jutott.

1.2. A kísérleti személyek

Felmérésemben három korcsoport szinonima használatát vizsgáltam meg. A legkisebbek nyolc (n=25), a következő korcsoportban a gyerekek tíz (n=28) és a legnagyobbak tizenkét (n=26) évesek voltak. Az adatlapot összesen 79 gyermek töltötte ki.

2. Szinonimadefiníció

2.1. A felmérés során alkalmazott szinonima-definíció elméleti háttere és a definíció

A szinonímia a nyelvtudomány egyik legvitatottabb kérdései közé tartozik. Ezt a kijelentést az is alátámaszthatja, hogy a szinonimiáról nemrégiben, 1997-ben az ELTÉ-n tartott konferencián több szinonima-meghatározást is közölnek, amelyek eltérő felfogásokat tükröznek (Gecső, Spannraft, 1998).

A problémát kezdetben az eredeti görög szó jelentése, „azonos értelmű”, sőt „ugyanolyan értékű szó”, is okozhatta. A 18. századtól kezdve egészen az 1930-as évekig a szinonimameghatározások az eredeti jelentésből kiindulva, az „azonos

értelmű szótól” a „nagyon hasonló jelentésű szó”-n keresztül, a „valamennyire hasonló értelmű szó”-ig terjedtek. A későbbiekben a jelentéstan önálló tudományággá való fejlődésével egyre nagyobb gondot okozott a kérdés megválaszolása (Ruzsiczky, 1985). A probléma O. Nagy nézetének segítségével egyszerűsíthető, habár eljutni a megfelelő megoldáshoz még így sem könnyű. Szerinte abban, hogy két vagy több szóról el lehessen döntení, hogy mikor tekinthetők rokon értelműnek „...elsődleges jelentőséget tulajdonítunk a lexémák természetesen ható kontextusokban való fölcserélhetőségének, behelyettesíthetőségének” (O. Nagy 1965). Az álláspontok azonban ezen a területen megoszlanak.

A hazai szakirodalomban elsőként Finaly Henrik említi a felcserélhetőséget. Szerinte „csak olyan szókat veszünk hasonértelműnek, amelyeknek jelentései annyi pontban egyeznek egymással, hogy bizonyos esetekben egyik a másik helyébe léphet, a beszéd szabatos értelmének megzavarása nélkül” (Finaly 1870). Tolnai Vilmos szerint „rokonértelmű szavak azok, amelyek tartalmuknak egy közös, uralkodó jegyénél fogva, ez alá, mint legközelebbi nemi fogalom alá sorozhatók: ennél fogva az értelemnek minden megzavarása nélkül felcserélhetők, valahányszor őket az uralkodó jegy jelentésében használjuk” (Tolnai 1908). O. Nagy rámutatott arra, hogy a szavakat nemcsak az „uralkodó jegy” jelentésben, hanem a maguk teljes jelentésében használjuk (O. Nagy 1967). O. Nagy a felcserélhetőség feltételeit az alábbiak szerint határozta meg: „1. Megfelelnek-e egymásnak *jelölő értékük* (saját kiemelés) tekintetében a szinonimitás szempontjából vizsgált lexémák, azaz megfelel-e egymásnak a közlésbeli hozzájárulás, amellyel a szóban forgó két vagy több lexéma valamely kontextus típus tartalmát gazdagítani szokta. 2. Felcserélhetők-e egymással a szóban forgó lexémák *grammatikai alkataikat* (saját kiemelés) tekintve úgy, hogy a lexéma-fölcserélés során esetleg megváltozó szintaktikai szerkezet továbbra is hasonló konstrukciós egységet biztosít a kontextus típusnak. 3. Nem különbözik-e egymástól *stilisztikai funkcióját* (saját kiemelés) tekintve a két vagy több lexéma annyira, hogy fölcserélésük esetén épp az ellenkezőjére változik az a jelleg, amelyet a kontextus a beszélőnek a közléshez való viszonya szempontjából kifejez.” (O. Nagy 1965). Az első feltétellel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy O. Nagy a szinonimákat „nem azonos, hanem rokonjelentésű” (O. Nagy 1964) szavaknak tekintette, és éppen ezért „megfelelésen” inkább hasonlóságot, semmint azonosságot értett. Továbbá „...a szinonimákkal alkotott kontextuspárok igen gyakran bizonyos közlésbeli többletben különböznek egymástól. Ez a különbség azonban korántsem azonos azzal az eltéréssel, amelyet – tárgyi vagy fogalmi szempontból tekintve a kérdést, tehát a jelölt felől kiindulva – a szinonimák között fokozati különbségként szoktak számon tartani.” A *rossz* és a *tragikus*, illetve a *szél* és *szellő* szinonimapárokat vizsgálva, nem a köztük lévő fokozati különbségeket kell figyelembe venni, „hanem azt, hogy az ezekkel a lexémákkal alakult kontextusok többet vagy kevesebbet fejeznek-e ki a beszélőnek a valósághoz való viszonyát illetően” (O. Nagy 1965).

Károly Sándor (1970) O. Nagy véleményével szemben (1970) szinonimáknak azokat tartotta, „amelyeknek a denotatív jelentésük megegyezik, paradigmatis és szintaktikai jelentésük azonban többnyire különböző.” A felcserélhetőséggel kapcsolatban Károlynak fenntartásai vannak. Ezt írta: „a szinonimák között véleményünk szerint nemcsak az a különbség szokott mutatkozni, hogy a denotatív jelentés kivételével valamelyik jelentésszféra eltérés mutatkozik, hanem az is, hogy sokszor bizonyos környezetben éppen hogy nem cserélhetők fel egymással, egyszerűen a kialakult nyelvhasználat miatt.” Erre és a hasonló esetekre Károly a *szituatív szinonima* terminust alkalmazta.

A felmérésben operatív szinonima-definíciónak Ruzsiczky Éva meghatározását fogadtam el. A felcserélhetőség szempontjából szerinte a szóképzési elemek két csoportra bonthatók. 1. „...vannak olyan szóképzési elemek, amelyeknek azonos a jelöltjük...” és ha „...ugyanazon kontextuson belül egymással felcseréljük őket, akkor az adott mondat/szövegrész értelme, hírértéke nem változik meg, így tartalmi szempontból valóban mindegy, melyiket használjuk/választjuk közülük. Ugyanakkor értékük -márcsak az eltérő hangalakból következően, a más-más használati körre, az eltérő motivációra stb. visszavezethetően is eltérhet, sőt el is tér egymástól.” Erre példa a *nagyapó-nagypapa-nagyapanyagyi* szinonimasor. Amikor fogalmazunk, akkor az azonos denotatívumú lexémákat szoktuk cserélni, azonban a más esetekben használatos emotív elemek közötti választást a különféle stílusfajták határozzák meg. Az azonos denotatívumú szavak között vannak olyanok is, amelyeket szintaktikai vagy nyelvhasználati okból nem lehet felcserélni. Ebből következik, hogy az azonos értelmű szóképzési elemeket akkor lehet felcserélni, ha szintaktikailag, nyelvhasználati szempontból és stílári szempontból nincs köztük számottevő különbség. 2. A szóképzésnek vannak továbbá olyan elemei is, amelyek szintaktikailag és a nyelvhasználat szempontjából felcserélhetőek, de denotatívumuk egy-két elemében különbözik egymástól. Például a *sápadt-színtelen-falfehér-szürke-viaszsárga* szinonimasor esetében. Ebből az következik, hogy a felcserélés során a mondanivaló vagy pontosabb megfogalmazást nyerhet, vagy hiányt szenvedhet. Éppen ezért vizsgálták az első szinonimikusok a szinonimák közötti különbségeket, hogy ezáltal segítséget nyújtsanak a szabatos megfogalmazáshoz.

Az eddigieket összegezve megállapítható, hogy a magyarban a szinonima terminusnak értelmezése kettős. Beletartozik az *azonos* és a *hasonló/rokon értelmű szó* megfelelője is. Ezek alapján elvileg mindkét kategóriát el lehet fogadni a szinonima-definíció alatt. Egy másik lehetőség, hogy Károly Sándor értelmezését vesszük alapul. Ebben az esetben szinonima alatt csak az *azonos értelmű lexémákat* értjük. Ekkor a *hasonló/rokon értelmű szóképzési elemek* csak *látszólagos* vagy *álszinonimának* nevezhetők (Ruzsiczky 1985).

2.2. Feltételek a tesztlapok javításához, amelyek az általam kiválasztott szinonima-definíciónak megfelelnek

A felmérés értékelése során szinonimának tekintettem az *azonos* és a *hasonló/rokon értelmű szavakat* is. A feltételek kiválasztásában Ruzsiczky Éva kritériumait fogadtam el, a tesztlapokat ezeknek megfelelően javítottam.

I. Ruzsiczky szerint azonos denotátumú szavak közé tartoznak a következő kategóriákba sorolható szinonimák:

- „1. Idegne szakszavak és magyar megfelelőik. Például: *botanika-növénytan*.
2. Az azonos funkciójú (szinonim) képzőkkel alkotott szavak egy része. Például: *butácska-butus*.
3. Az azonos funkciójú (szinonim) igeképzővel ellátott igéknek és származékaiknak egy része. Például: *elver-megver-összever*. Továbbá szinonimapárok, amelyek esetében az igekötős igével határozós szerkezet áll szemben. Például: *örz-szever-agyba-főbe ver*.
4. Olyan szinonim lexikai egységek, amelyek közül az egyik teljesen vagy csaknem teljesen motiválatlan, a másik ellenben motivált (azaz: elemeinél fogva képzeletkeltő). Például: *menyecske-fiatalasszony-új asszony*.
5. Más-más szemléletet tükröző, a jelölt fogalmat más-más oldalról megragadó, azaz a más-más módon motivált szókészleti elemek. Például: *csikorgó-fogvacogtató (hideg)*” (Ruzsiczky 1998).

Az ezekbe a kategóriákba tartozó szinonimák tekinthetők a szorosabb értelemben vett szinonimáknak. A II./a pontban elmondottak alapján, „ha ezeket felcseréljük egymással, akkor a szöveg hírértéke, fogalmi tartalma nem változik, legfőleg a stílusértéke, hangulata lesz más. A szinonimáknak ezeket a csoportjait szóismétlés elkerülésére, a fogalmazás változatosabbá, színesebbé tételére szoktuk felhasználni” (Ruzsiczky 1998).

„II. A szókészletnek vannak olyan egymással fölcserélhető elemei is, amelyeknek jelöltje (denotátuma) nem azonosak ugyan egymással, de nagyon közel állnak egymáshoz.”

1. A szókészlet ezen elemeinek „...jelentése egy (esetleg két) elemmel (jeggyel) többől tevődik össze, mint a másiké. ... Például a *magas* melléknév ember termetére vonatkoztatva csak azt fejezi ki, hogy az illető nem maradt kicsi. ... Ezzel szemben a *sudár* egyszersmind az egyenes testtartásra is utal, a *nyurga* egyúttal soványságot is kifejez...
2. A hasonló denotátumú igék körében az egyik utalhat a másikhoz képest többletként a cselekvés vagy történés lefolyásának módjára, eszközére, illetve tárgyára is. Például: *levág-lenyisszant (hirtelen, gyors mozdulattal vág le valamit)*.

3. Bizonyos szópárok tagjai közül az egyik ugyanannak a dolognak a kisebb, a másik a nagyobb mértékét fejezi ki. Például: *meleg-forró, esik-zuhog*.
4. A fokozati különbséget sokszor képző fejezi ki: az alapszóhoz mérten a képzett szó vagy nagyobb, vagy kisebb intenzitást, mértéket érzékeltet. Például: szép-szépséges.
5. Fontos eszközei a fokozati különbség kifejezésének az igekötők, illetőleg az igekötővel és a határozóval álló igék. Például: *eltör-összetör-pozdörjává tör*” (Ruzsiczky 1998).

A szókészletnek ebbe a csoportjába tartozó elemei a tágabb értelemben vett szinonimák. Károly Sándor definíciója alapján ezeket nevezhetjük ál-, illetve részleges szinonimának.

A tágabb értelemben vett szinonimákkal kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy „azok a lexikai egységek, amelyek kisebb intenzitást érzékeltetnek, nem tekinthetők rokon értelműnek a nagyobb (egyre fokozódó) intenzitásra utalókkal. Például a *csepereg, szemel, szemereg, szemetel* szinonimasor nem tekinthető szinonimának a *csurog, zuhog, ömlik, szakad, záporoz* igékkel” (Ruzsiczky 1998). A tesztek javítása során ezt a kritériumot gyakran figyelembe kellett vennem.

3. A piaget-i fejlődési szakaszok és a felmérésben szereplő szinonimák

3.1. A piaget-i fejlődési szakaszok és Piaget nyelvről tett megállapításai

Korunkban is sokan Jean Piaget (1896–1980), svájci pszichológus elmélete szerint osztják fel a gyermekkori fejlődést szakaszokra. Piaget az akkoriban még gyermekcipőben járó intelligencia fogalmából indította ki kutatásait. Ő azonban nem egy általános intelligenciafogalom megadására törekedett, hanem sokkal inkább az érdekelte, hogy hogyan következnek egymás után az egyes intelligenciaszakaszok. (Ginsburg – Oppen, 1988) Úttörő volt abból a szempontból, hogy a folyamatot vizsgálta, ahogyan a metális tevékenység során az egyén kapcsolatba lép környezetével, és annak hatására módosítja a világról kialakított tudását.

Piaget elgondolásának kritikájaként fontos megjegyezni, hogy sok esetben alulbecsülte a gyermekek képességeit. „A gyermek talán rendelkezik a vizsgálat tárgyát képző képességekkel, de azért nem oldja meg a feladatot, mert hiányzik valamely más, szükséges, de irreleváns képessége.” (Atkinson és mások 1999.) Sok esetben azon múlik, hogy a kísérletvezető rosszul ítéli meg a gyermek képességeit, mert még nyelvileg nem áll azon a szinten, hogy a feladatot felfogja. Ekkor egy másként megfogalmazott kísérleti instrukcióval el lehet érni azt, hogy a kísérletvezető fel tudja mérni, hogy a gyermek ténylegesen rendelkezik-e az adott képességgel.

Korunkban sokan elvetik a Piaget által megállapított fejlődési szakaszokat. Mások azonban a piaget-i szakaszmodell módosítóinak és fejlesztőinek vallják magukat. A neopiaget-iánusok például elfogadják a szakaszok létezését, de azt ál-

lítják, hogy ezek a tudásnak csak szűk területein léteznek. Ilyen szűk területnek tekinthető a gyermek nyelvi képessége is. Szerintük a többi képesség is szakasz-szerűen fejlődik, de „...mindegyik a maga sebességével, a többitől viszonylag függetlenül...” (Atkinson és mások 1999).

Az általam felmért korosztályokból a piaget-i szakaszmodell szerint a két kisebb korosztály a konkrét műveletek szakaszába (7-11. évesig) sorolható, a nagyobbak a formális műveletek szakaszában (11 éves kortól). Ezek szerint a másodikosok és a negyedikesek már képesek absztrakt fogalmak használatára, de ez az absztrakció csak a konkrét tárgyakra korlátozódik, azokra a tárgyakra, amelyek számukra érzékszervileg hozzáférhetők. 11 és 12 éves korban a gyermekek elérkeznek a felnőtt gondolkodásmódhoz, már képesek tisztán szimbolikus fogalmakban gondolkodni.

Piaget a szenzomotoros (születéstől-2 éves korig), a műveletek előtti (2-től 7 éves korig) és a konkrét műveletek korszakában lévő gyermekek nyelvét külön kísérleti úton is vizsgálta. A jelen felmérés szempontjából az utóbbival kapcsolatos megállapítások az érdekesek. Abból indult ki, hogy a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz. Sok esetben ugyanis akkor is beszélünk, amikor egyedül vagyunk. Piaget ezzel kapcsolatban 6 éves gyermekeknél végzett felmérést egy hónapon keresztül. A kísérleti személyeknél a nem kommunikatív nyelvhasználatnak három típusát figyelte meg; az ismétlést, amely azért fontos, mert a gyermek a nyelvi sémákat ennek segítségével sajátítja el, továbbá a monológnak kétféle típusát. Az egyik típusú monológot a gyermek akkor használja, amikor egyedül van. A monológ másik típusa akkor fordul elő, amikor a gyermek csoportban van. Ebben az esetben alakulhat ki az a monológ típus, amikor csak az egyik gyermek beszél. Beszédéből kiderül, hogy az lenne célja, hogy a többiek figyeljenek rá, de beszéde olyan, hogy a többiek nem képesek megérteni, mit akar mondani. Például egy játék során ez hangzik el: „Figyeljete, itt van egy fegyver, amivel megölöm. Figyeljete, én vagyok a kapitány. Lóháton ülök. Figyeljete, van fegyverem és lovam is.” A gyermekek közötti korábbi, illetve későbbi szituációból nem derült ki egyértelműen, hogy a beszélő kit akart megölni fegyverével, tulajdonképpen kivel azonosította magát, amikor a lovon ült stb.

A gyermekek kommunikatív nyelvhasználatára ebben a korosztályban jellemző, hogy egyáltalán nem próbálják meg az események közötti összefüggéseket, illetve azok indítóokait megmagyarázni egymásnak.

Piaget megfigyelései szerint a nyelvi fejlődés során a gyermekek beszédére egyre kevésbé jellemző az egocentrizmus, illetve az idő múlásával egyre kommunikatívabbakká válnak. Ezáltal a fejlődési folyamat által jutnak el a felnőtt nyelvhasználatához, amely 11 és 12 éves kortól jellemzővé válik (Ginsburg – Oppen, 1988).

3.2. Egy, a felmérésben előforduló szinonima értékelése a piaget-i fejlődési szakaszoknak megfelelően

Felmérésemből kiemelek egy melléknévet, illetve az ezekre megadott megoldásokat. Az idézett megoldások olyan szavak, amelyek nem sorolhatók be a Ruzsiczky Éva által megadott kritériumok közé. A válogatott kiemelésnek az az oka, hogy elsősorban ezek a szavak mutatják, hogy a gyermekek hogyan közelednek egyre inkább a felnőtt nyelvhasználathoz. A kisiskolásoknál igaz a Piaget által idézett ismétlés már nem igazán jellemző, de a szinonimák használata sokkal ingadozóbb, mint nagyobb társaiké. Az absztrakt fogalmakat a kisebb korosztályok bizonytalanabban használják.

A piaget-i fejlődési szakaszok igen jól tükröződnek a szemtelen melléknévi hívószóra megadott megoldások esetében.

A másodikosoknál a következő megoldásokat nem fogadtam el szinonimának: *buta, csúnya, felesel, erőszakos, irigy, mindig visszabeszél, nemtelen, semmirekellő, visszafelel, visszafelesel, visszafeleselés, rossz, szájal, visszabeszél.*

1. A feladat instrukciója miatt a következő szavakat azért nem fogadtam el, mert nem a melléknévi kategóriába tartoztak, holott a gyermekeknek csak melléknéveket lehetett volna írni.

felesel, mindig visszabeszél, visszafelel, visszafelesel, visszafeleselés, szájal, visszabeszél

Az itt felsorolt szavak közül egyedül a *visszafelel* az, ami nem tartozik a szemtelen jelentésmezőjébe.

2. A következő melléknévek igaz mind negatív jelentéstartalmúak, de nem azonos a denotátumuk a szemtelennel.

buta, csúnya, erőszakos, irigy, semmirekellő, nemtelen, rossz

Ezek közül a *nemtelen* igaz szemtelennel azonos -talan, -telen képzővel ellátott, de jelentése teljesen eltér a szemtelentől.

A negyedikeseknél a következő megoldásokat nem tartottam elfogadhatónak: *állat, engedetlen, nem illően beszél idősebbel, nincs szeme, ostoba, rendetlen, rondán beszél, rakoncátlan, visszabeszél, rossz, vak, visszapofázik.*

1. Ezek közül talán a legérdekesebbek a *vak/nincs szeme* megoldások. Ezek a szavak arra utalnak, hogy a gyermek egyáltalán nem alkalmazza a hívószó valódi jelentését, a szószerinti értelemmel próbálkozik. Ez a megoldás a konkrét műveleti korszak korai szakaszára utal.
2. Nem megfelelő szófajt adtak meg a következő esetekben: *állat* (Bizonyos kontextusban esetleg elfogadható melléknévként.), *visszabeszél, vak, visszapofázik.*

3. Nem megfelelő alaptagú szószerkezetek a következők: *nem illően beszél idősebbel, rondán beszél*
4. Negatív jelentéstartalmúak, de denotátumuk nem azonos a hívószóéval: *engedetlen, rendetlen, rakoncátlan*.

A hatodikosoknál az alábbiak nem fogadhatóak el: *arrogáns, bedumál, beképzelt, belebeszél mindenbe, csonkos, gőgös, idegesítő, különcködő, merész, minden lében kanál, nem rokonszenves, pökbendi, rakoncátlan, szájal, szájalós, vásott, visszabeszél, visszaugat, zavaró, féktelen, gátlástalan, pofázik, szemérmetlen*.

A legnagyobbaknál már senki sem próbálkozott a szemtelenre szószerinti jelentést megadni. Jól látszik, hogy a gyermekek már elérkeztek a szimbolikus gondolkodás azon fokára, amely egyre inkább közelít a felnőtt nyelvhasználathoz.

1. Nem megfelelő szófaji kategóriába tartoznak a következő megoldások: *bedumál* (Ilyen lexéma egyébként nem létezik. Esetleg elírás történt, de lehet, hogy a gyermek tényleg nincs tisztában a helyes szóhasználattal. Inkább az előbbit tartom valószínűnek, mert a gyermek tisztában van a bele- igekötő használatával, amint az a következő megoldásból kiderül.) *belebeszél mindenbe, szájal, visszabeszél, visszaugat, pofázik*.

A megadott igék közül mindegyik szó a szemtelen jelentésmezőjébe tartozik.

2. Nem létező szó a *csonkos*.
3. A szemtelentől eltérő denotátumú szavak és szószerkezetek: *arrogáns, gőgös, idegesítő, különcködő, merész, minden lében kanál, nem rokonszenves, pökbendi, rakoncátlan, vásott, zavaró, féktelen, gátlástalan, szemérmetlen*.

Egyedül a *merész* az a melléknév, amely nem tekinthető negatív jelentéstartalmúnak.

Irodalom

- Atkinson, R.L. – Atkinson, R.C. – Smith, E.E. – Bem, D.J. – Nolen-Hoeksema, S.: *Pszichológia*. Budapest, 1999, Osiris Kiadó.
- Finály Henrik: *Adalékok a magyar rokonértelmű szók értelmezéséhez*. Pest, 1870.
- Gecső Tamás és Spannraft Marcellina (szerk.): *A szinonimitásról. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I*. Budapest, 1998, Tinta Könyvkiadó.
- Ginsburg, H. – Oppen, S.: *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Prentice Hall, 1988, New Jersey, 78–91. p.
- Károly Sándor: *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest, 1970.
- O. Nagy Gábor: A készülő Magyar Szinonimaszótárról. *Magyar Nyelv*, 60 (1964). 16–31. p.
- O. Nagy Gábor: A lexémák funkciója és a rokonértelműség. *Magyar Nyelv*, 61 (1965). 312–322. p.

- O. Nagy Gábor (1967): A szinonimák világa. In Keszler Borbála (szerk.): *A mai magyar nyelv*. (Cikk és tanulmánygyűjtemény) II. Budapest, 1993, 259–280. p.
 A cikk eredetije: Magyar nyelvhelyesség (1967) 3. Budapest, 3. 103–128. p.
- Ruzsiczky Éva: A felcserélhetőség szempontja a szinonima értelmezésében. In Telegdi Zsigmond – Bakos Ferenc (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XVI. A szemantika kérdései (1985). 209–228. p.
- Ruzsiczky Éva: *Szinonimaszótár diákoknak*. Budapest, 1998, Helikon Kiadó, 5–12. p.
- Tolnai Vilmos: A rokonértelmű szavakról. *Magyar Nyelv*, 6 (1908). 114–121. p.

KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉSEK

1. Multikulturalitás – modellértékű-e Svájc?

Vitavezető: Ódor László (BKÁE)
Titkár: Pusztayné Török Éva
Felkért előadók: Győri Nagy Sándor (SZIE)
Szendi Zoltán (PTE)
Szóka Bernadett (PTE)
Zelényi Annamária (BKÁE)

2. Megvalósítható-e a többnyelvűség az iskolai idegennyelv-oktatásban?

Vitavezető: Boldizsár Gábor (OM)
Titkár: Kigyóssy Csilla
Felkért előadók: Anne-Marie Laurian (CNRS Paris)
Öveges Enikő (OM)
Petneki Katalin (SZTE)
Poór Zoltán (VE)
Pusztay János (BDF)

3. Egyházak és felekezetek a többnyelvű Európában

Vitavezető: Várszegi Asztrik (Pannonhalmi Főapátság)
Titkár: Beckl János (Győri Hittudományi Főiskola)
Felkért előadók: Bognár István (Győri Hittudományi Főiskola)
Bencze Lóránt (Apor Vilmos Katolikus Tanítóképző Főiskola)
Gecső Tamás (ELTE BTK)
Rémi Véricel (Mária Iskolatestvérek)
T. Szabó Csilla. Erdélyi Múzeum Egyesület

4. A CERNET Projekt és a bécsi Európai Középiskola

Vitavezető: Görcsné Muzsai Viktória (MPI-Győr)
Titkár: Gönczöl Lászlóné (MPI-Győr)
Felkért előadók: Annási Ferenc (MPI-Győr)
Franz Schimek (Ausztria)
Gergő Zsuzsa (Veszprémi Egyetem)
Helene Huskova (Csehország)
Maria Zatkalikova (Szlovákia)

5. Változik-e a magyar nyelv a többnyelvű Európában? Ha igen, miért és hogyan?

Vitavezető:	Szépe György (PTE)
Titkár:	Szabó Gábor Tibor (SZE)
Felkért előadók:	Balázs Géza (ELTE)
	Lanstyák István (Comeinus Egyetem,Pozsony)
	Posgay Ildikó (MTA Nyelvtudományi Intézet)
	Sándor Klára (SZTE JGYTFK)
	Szabó Mihály Gizella (Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely)

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Előszó</i>	5
PLENÁRIS ELŐADÁSOK	7
Bárdos Jenő: Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában.....	8
Evelyne Glaser: Multilingual Europe and the Linguistic ‘Imperialism’ of English	20
Sturcz Zoltán: A munkavállaló nyelvi környezete.....	29
I. SZEKCIÓ: A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV	43
Hatoss Anikó: A kisebbségi nyelv és kultúra megőrzéséről a queeslandi magyarok körében	44
Markó Alexandra: A magyar nyelv szupraszegmentális jellemzőinek tanítása – problémák és lehetőségek.....	54
Szende Tamás: A magyar grammatika tanítása francia környezetben.....	66
II. SZEKCIÓ: MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELES	75
Bujdosó Iván: Tud Ön magyarul? Az ITK Origó eszperantó írásbeli nyelvvizsgájának tapasztalatai.....	76
Farczádi Bencze Tamás – Sárosdy Judit: Kommunikatív kompetencia mérése az egynyelvű illetve a kétynyelvű szaknyelvvizsgákon.....	85
III. SZEKCIÓ: EU-TÖBBNYELVŰSÉG	93
Benczik Vilmos: Az Európai Unió nyelvpolitikai dilemmái	94
Lőrincz Ildikó: Nyelvi fogékonyságfejlesztés: Egy magyarországi kísérlet oktatói értékelése	102
S. Rábai Márta: A német nyelv mint regionális közvetítőnyelv Közép-Európában.....	110
IV. SZEKCIÓ: FORDÍTÁSTUDOMÁNY	117
Cs. Jónás Erzsébet: A „homo legens” – „az olvasó ember” – és a hipertextstruktúra a fordításában	118
Jankovics Mária: Orosz címek magyar fordításban.....	126
Simigné Fenyő Sarolta: Metainformációs igék szerepe a fordításban	136
Stephanides Éva: Miért kell kultúrát tanítani?.....	143

V. SZEKCIÓ: KONTRASZTÍV NYELVÉSZET	149
Jakab Edit: A térdeixis az idegennyelvi órán.....	150
Stanitz Károly: Tanítható-e a nyelvtani nem?	156
Székely Gábor: A fokozásról és az ígék fokozásáról	165
VI. SZEKCIÓ: KULTÚRAKÖZI KOMMUNIKÁCIÓ	171
Bencze Lóránt – Csébfalvi Károly: A könyörtelen öldökléstől az előítéleteken át a megbocsátó emlékezésig	172
Csire Márta – Marju Ilves: A gender a magyar és észt mint idegen nyelv tankönyvekben.....	180
Cz. Farkas Mária: Kultúrdiplomácia a két világháború között	191
Feketéné Silye Magdolna: A globális társadalom és terméke: a globális angol nyelv	197
Jámbor Emőke: Spanyol tantervek és nyelvkönyvek 1990 előtt és után	206
Konczosné Szombathelyi Márta: A tárgyalási szokások és a kultúrák összefüggései.....	217
Vargáné Kiss Katalin: A nyelvoktatás kulturális dimenziója.....	226
VII. SZEKCIÓ: SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ.....	235
Ablonczyné Mihályka Livia: Gondolatok a szaknyelvi kommunikáció értelmezéséről	236
Dobos Csilla: Metainformáció a jogi szaknyelvben.....	241
Galambos Csaba: A jognak asztalánál	248
Garai Anna: Modern menedzserteóriák és szaknyelvoktatás	254
Rébék-Nagy Gábor: Egy interneten elérhető szaknyelvi oktatóanyag kifejlesztésének alapelvei.....	262
Szóka Bernadett: Fontos-e nekünk az olasz szaknyelv?	271
Zöldi Kovács Katalin: Miért kell egy diplomás ápolónak angolul tanulni?	276
VIII. SZEKCIÓ: SZÁMÍTÓGÉPES NYELVÉSZET	285
Fóris Ágota: A szakszótárírás jelene és jövője.....	286
Martonfi Attila: Egyes szám harmadik személyű birtokos személyjeles alakváltozatok – a korpusznyelvészet tükrében	296
Uzonyi Pál: Nyelvtani információk a szótárakban.....	301

IX. SZEKCIÓ: SZOCIOLINGVISZTIKA.....	309
Batár Levente: Etnikai, faji, nemzeti sztereotípiák és előítéletek megjelenése a tévéfilmekben	310 ✓
Kegyessné Szekeres Erika: Nők és nyelvhasználati kérdések az Európai Unióban	315 ✓
Osváth Gábor: Orosz nyelvi elemek a mai magyar sajtónyelvben.....	324
Tokaji Ildikó: A térképek névrajza	331
X. SZEKCIÓ: NYELVÉSZET ÉS ANYANYELVOKTATÁS	345
Porkoláb Judit – Boda István Károly: A retorika tanításának lehetőségei a modern információs technológiák korában	346
Posgay Ildikó: Nyelvi hiba vagy nyelvi kontaktushatás?	355
XI. SZEKCIÓ: NYELVPOLITIKA, NYELVTERVEZÉS	361
Cocora Beatrice: A romániai kisebbségi oktatáspolitikai változása és a nyelvi kényszerpályák alakulása.....	362
Drescher J. Attila: Nemzetiségi nyelv, idegen nyelv, nyelvpolitika – Nyelvpolitika és nemzetiségi nyelvhasználók	373
Koósz Margit: Kisebbségek nyelvi helyzete Baranyában.....	379
Mihalovicsné Lengyel Alojzia: Német nyelvi szigetek Galíciában a két világháború közötti kutatások alapján	384
XII. SZEKCIÓ: PSZICHOLOGIA 	389
Bók Szilvia: Nazométerrel végzett kutatások eddigi eredményei a magánhangzók vizsgálatában	390
Huszár Ágnes: A nyelvbotláskorpuszok alkalmazhatósága.....	399
Kukorelli Sándorné: A szuicid nyelvi viselkedés	406
Pollner Péterné: Szinonimák Piaget fejlődési szakaszainak megfelelően	417
<i>Kerekasztal-beszélgetések</i>	<i>427</i>



A RENDEZVÉNY TÁMOGATÓI:

Allianz Hungaria Biztosító Rt.

Arrabona Print Nyomda és Kiadó Kft.

Audi Hungária Motor Kft.

Észak-Dunántúli Gázszolgáltató Rt.

Generali Providencia Biztosító Rt.

Glovita Kesztyű Rt.

Győri Kekszt Kft.

Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet

Győr-Moson-Sopron Megyei Közgyűlés

Hatos és Társa Nyelviskola

Hörmann Győr Kft.

Hydro Alumínium Győr Kft.

Kulcsár Attiláné magánkereskedő

Litexco Eastern Europe Kft.

Melba Cukrászda, Győr-Ménfőcsanak

Palatia Nyomda Kft.

Polgármesteri Hivatal, Győr

Széchenyi István Egyetem

TÖBBNYÚRÓPA