

C
244.121/1

MANYE XV.

**A VILÁG NYELVEI
ÉS A NYELVEK VILÁGA**

Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban
és az oktatásban

A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai
Miskolc, 2005. április 7-9.

Szerkesztők:
Klaudy Kinga és Dobos Csilla

MANYE Vol. 2/1

A MANYE KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI
PROCEEDINGS OF THE HAALLT CONGRESSES

2.

HAALT Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers
MANYE Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

MANYE XV.

A VILÁG NYELVEI ÉS
A NYELVEK VILÁGA

Lektorok

Bakonyi István
Falkné Bánó Klára
Fóris Ágota
Gósy Mária
Heltainé Nagy Erzsébet
Kis Ádám
Klaudy Kinga
Kurtán Zsuzsa
Posgay Ildikó
Simigné Fenyő Sarolta
Sturz Zoltán
Székely Gábor
Tóth Szergej

Szerkesztők

Bikics Gabriella
Bodnár Ildikó
Dobos Csilla
Kegyesné Szekeres Erika
Klaudy Kinga
Salánki Ágnes
Simigné Fenyő Sarolta
Urbán Anna

Szervezők

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
és a Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézete

Támogatók

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

MANYE XV.

**A VILÁG NYELVEI
ÉS A NYELVEK VILÁGA**

Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban
és az oktatásban

A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai
Miskolc, 2005. április 7-9.

Szerkesztők:
Klaudy Kinga és Dobos Csilla

MANYE Vol. 2/1

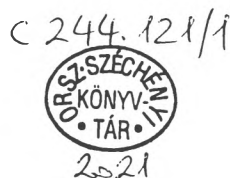
MANYE – MISKOLCI EGYETEM

Pécs – Miskolc

2006

ISSN 1786-545X
ISBN 963 661 697 3 ö
ISBN 963 661 698 1

Copyright © 2006, MANYE



Kiadó

MANYE - Magyar Alkalmazott Nyelvészek

és Nyelvtanárok Egyesülete

Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Ifjúság u. 6. 7624 Hungary

Telefon/fax: +36 72 503-600, <http://www.manye.pte.hu>

Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Miskolc Egyetemváros, 3515.

Telefon: +36 46 565 111 <http://www.uni-miskolc.hu/~alknyelv>

Nyomda: Passzer 2000

Felelős vezető: Báthory István

Tartalom

Előszó	9
A XV. MANYE Kongresszus köszöntése	11

Plenáris ülések

GÓSY MÁRIA: Beszédeszlelés (Folyamatok, stratégiák és modellek).....	15
SZÉPE GYÖRGY: Az elmúlt 15 év. Visszaemlékezés a magyarországi alkalmazott nyelvészet történeteire	27

I. Szaknyelvi kommunikáció

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA – TOMPOS ANIKÓ: A Nemzetközi Kapcsolatok szakos hallgatók nyelvi képzése a Széchenyi István Egyetemen	35
BAJZÁT TÜNDE: A műszaki angol nyelvoktatási profilja és eredményei	41
BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: Szaknyelvi kommunikáció a nyelvrán és a szaknyelvi vizsgán	46
DAMYANOVA MILENA: A közgazdasági terminológia tanítása a Szófiai egyetem magyar szakán	50
DOBOS CSILLA: Kérdésfeltevési stratégiák a hétköznapi és a jogi diskurzusban	55
F. SILYE MAGDOLNA: Miért kell és hogyan lehet erősíteni a kommunikatív nyelvoktatás nyelvi fókuszát a felsőfokú szaknyelvoktatásban?	61
FODORNÉ BALTHAZÁR ENIKÓ: „Train-the-trainer” avagy a szaknyelvoktató és az élethosszig tartó tanulás	67
GAÁL ZSUZSANNA: Jogi szövegek vizsgálata bírósági jegyzőkönyvek alapján	71
GALAMBOS CSABA: A Polgári Perrendtartás négy változatáról	74
HAJNAL BRIGITTA: Funkcionalitás vagy taníthatóság? e-PROFEX szituációk célja és felépítése	79
HEGEDŰS ANITA: Betegtájékoztatók felhasználása a szaknyelvi oktatásban és vizsgáztatásban	84
JÓZSÁNÉ KRISTÓF EDIT: Nyelvtantudatos német nyelvű szaknyelvoktatás	87
KOLTAY TIBOR: A tudományos írás és az információkezelés oktatásának lehetőségei	91
KURTÁN ZSUZSA: Párhuzamok a magyar szaknyelv alakulásában	95
MAKAI ZOLTÁN: Needs analysis in testing language for specific purpose	101
MIHALOVICS ÁRPÁD: Politikai diskurzusok direktív és kommisszív beszédaktusai	106
ORTUTAY KATALIN: A magyar jogi terminológia kialakulása	114
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Adás, előadás vagy eladás? Angol nyelvű orvostudományi kongresszusok előadásainak diskurzusa	118
SÉLLEYNÉ GYURÓ MONIKA: A betegségek magyarázatának szerepe a meggyőzés folyamatában	125
STUMPFNÉ OLÁH ETELKA: A könyvtári szaknyelv	130
SZABÓ MIKLÓS: A jogi nyelv határozatlansága – a jog nyelvi határozatlansága	134
SZÉKÁCS ANNA: Magyar-japán üzleti kommunikáció-kutatás a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán	139
SZÓKE ANDREA: Mi kell még a nyelvtudáson kívül? A sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikáció	145
SZALACSEK MARGIT: Hogyan válasszunk szakszöveget az angol orvosi szaknyelv tanításához?	152
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Pénzüntézetek írásos dokumentumainak szakmai nyelvhasználata	157
VÁRI JUDIT: A brit kultúra az üzleti életben	163
VAS ISTVÁN: Szakmai nyelvoktatás ott és itt – az „eisenstadti modell” egri adaptációjának eredményei	168
VOGELNÉ TAKÁCS GABRIELLA: Helyi közigazgatás a magyar és német szótárakban	173

TARTALOM

TROY B. WIWCZAROSKI: Application of communication theory in 'professional identity' development of the professional language communication student	178
ZÖLDI KOVÁCS KATALIN: Szakmai nyelv a modern kutató életében	183

II. Interkulturális kommunikáció, EU-nyelvhasználat

BALOGH KATALIN – GYÓRI ANNA – WALLENDUMS TÜNDE: Három neolatin nyelv gesztusainak didaktikai célú bemutatása	191
DORÓ KATALIN: Angolul tanuló középiskolások iskolán kívüli nyelvhasználatára	197
FALKNÉ BÁNÓ KLÁRA: An intercultural guide to managers heading for multicultural projects	202
NOVOTNYNÉ VÁGÁSI MARGIT: A francia nyelv jelene és jövője	207
SÁROSZDYNÉ SZABÓ JUDIT: A fordítás szerepe a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztésében	212
URBÁN ANNA: Nemzeti kultúrák – nemzeti önkép – nemzetközi kép	216

III. Kontrasztív nyelvészet

BUDAI LÁSZLÓ: Kontrasztív hibaelemzés	225
G. BOGÁR EDIT: Szófajok előfordulási aránya a finn és magyar összetett névszókban	231
H. STEPHANIDES ÉVA: Az angol some and any kontrasztív vizsgálata	237
LACZIK MÁRIA: A szófajváltó képzőkkel alkotott melléknévek szemantikai vonásairól (olasz–orosz–magyar összevetés)	242
SZABOLCSI ZSUZSANNA: Főnévi igeneves szerkezetek Mitterrand beszédeiben	247
TÓTH SÁNDOR JÁNOS: A szlovák nyelv német elemeinek vizsgálatához - kutatási terv és alapfogalmak	252

IV. Nyelvészet és informatika

ALEKSA MELITTA: A HUMOR rendszer adaptálása a horvát nyelvre	259
BICÁKOVÁ, JANA – SEMANOVÁ, HEDVIGA: Agrolang – nemzetközi e-learning nyelvoktatási program	264
BOTTYÁN GERGELY: A korpuszhasználatban rejlő kiaknázatlan lehetőségekről	271
BUJDOSÓ IVÁN: Nyelvtanulás honlapszerkesztés tanulása közben	276
ESZENYI RÉKA: Számítógépes párbeszéd (csevegés) az idegennyelv-órán Clark alapozó elméletének tükrében	283
HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA: Többnyelvű közmondás-adatbázis	288

V. Nyelvpedagógia

BERÉNDI MÁRTA: Metafora és szókincs-elsajátítás	295
BIKICS GABRIELLA: Munkaformák az idegennyelv szakos tanárjelöltek gyakorlati képzésében	300
CSERNOCH MÁRIA – KORPONAYNÉ NAGY ILDIKÓ: A 2003. és 2004. évi angol nyelvi próbaérettségi szókészletének számítógépes feldolgozása	306
DÉVÉNY ÁGNES: Az idegen nyelvi közvetítési készség és más nyelvi készségek a vizsgafeladatok tükrében	311
HUSZTI JUDIT – HÁRY LÁSZLÓ: Az ECL nyelvvizsga szintjeinek harmonizálása a CEFR szintjeivel	317
KASSAINÉ TAR ILDIKÓ: Merevség és formalitás, avagy kreativitás és rugalmasság? Pedagógiai örökségünk és Európa	322
KOVÁCSNÉ VARGA ÉVA: A tankönyv szerepe az idegen nyelv tanulásának folyamatában	325
MAGOCSA LÁSZLÓ: The Role of Teacher in EFL Learning and Teaching	330
MÓNOS KATALIN: Metacognitive awareness of the reading strategies of English majors at Debrecen University	334
PETNEKI KATALIN: Az idegen nyelvek oktatásának helyzete a középiskolákban – két idegen nyelv, az angol és a német példáján	340

TARTALOM

RÁDI ILDIKÓ: Spontán nyelvhasználatot a nyelvből tanítani! De hogyan? (Paradigmaváltást az idegennyelv-tanulás globális szakaszában is)	347
STANITZ KÁROLY: Nyelvtani nem a korai idegennyelv-oktatásban	352
SZÉNICH ALEXANDRA: A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás	357
SZLADEK EMESE: Pedagógiai és pszichológiai szövegek felhasználása francia szakos alapképzésben	363
TÓTH JUDIT: Játékos tevékenységek az idegen nyelvi órán	369
 VI. Fordítástudomány	
AJTAY-HORVÁTH MAGDA: Fordítás „ <i>saját költészetre</i> ” (Áprily Lajos Lucian Blaga versfordításai):	377
Cs. JÓNÁS ERZSÉBET: Önvallozásos költői énképek a műfordításban Viszockij Lirai dala Ratkó József fordításában	382
HORVÁTH ILDIKÓ: Autonóm tanulás és tolmácsolás az FTK-ban	388
FATA ILDIKÓ: Egy szakfordítók körében végzett felmérés eredményei és tanulságai	393
JANKOVICS MÁRIA: Orosz és magyar frazeológiai kifejezések vizsgálata a célnyelvi befogadó szemszögéből	398
JOÓ ETELKA: Párhuzamos szövegek alkalmazása a fordításban	403
KENESEI ANDREA: Formai vagy tartalmi hűség a versfordításban	409
KLAUDY KINGA: A művelői aszimmetria fogalma a fordításkutatásban	414
KOVÁCS PÉTERNÉ DUDÁS ANDREA: A fordítás szerepe a turisztikai reklámban	419
NAGY ISTVÁN: Shakespeare-fordítás az ezredfordulón: a <i>Macbeth</i> esete Szabó Stein Imrével	423
SZÉKELY GÁBOR: Hogyan fordítjuk németre a <i>jó, jól, jobban</i> magyar szavakat?	428
SZELE BÁLINT: A magyar Shakespeare-fordítás története.....	433
UJSZÁSI ZSUZSANNA: Modern vagy újszerű? – a fordításkutatás néhány pragmatikai szempontja	438
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA: Felmérés a fordítási típusok gyakoriságáról	443
VARGA KRISZTINA: Balra ágazó szerkezetek fordítása magyarra németre	447
VERMES ALBERT PÉTER: Shanghai magyarul London? Angol nyelvű filmek címének magyar fordítása	452
 VII. Nyelvpolitika	
ANDRÁS ISTVÁN: Az (erő)szakszervezetek kommunikációja	461
BENCZIK VILMOS: Néhány gondolat a nyelvek természetességéről és mesterségességéről	466
BROGYANYI, BELA: Anmerkungen zur angeblichen Plurizentrität des Ungarischen	471
CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE: „Tatár vagyok, de orosz az anyanyelvem”	478
CSIRE MÁRTA: Hivatalos kétnyelvűség Finnországban: elmélet és gyakorlat.....	484
HELTAINÉ NAGY ERZSÉBET: Nyelvi hagyományok és a nyelvi tervezés	489
KOLOMPÁR HAJNALKA: A romani nyelv tervezése.....	495
KONCZOSNÉ SZOMBATHELYI MÁRTA: Győri helyzetkép a soknyelvűségről	500
NÁDAI JULIANNA: A háromnyelvűség kialakulása Magyarországon tanuló külföldi diákoknál	506
NÁDOR ORSOLYA: Alkalmazott nyelvtudomány a kisebbségi magyar régiókban	511
OSVÁTH GÁBOR: Nyelvtörvény és helyesírási reformok Dél-Koreában	515

TARTALOM

PESCHKE, ELISABETH: Aktuelle Tendenzen der französischen Kulturpolitik in Ungarn	520
STURCZ ZOLTÁN: Leépülő nyelvoktatás vagy beépülő nyelvi képzés.....	525
SZERECZ GYÖRGY: A mesterséges nyelvi változás demokratikus és diktatórikus módjai	531
SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA: Nyelvpolitikai változások Magyarországon az általános iskola indulásakor (1945-1949)	535
SZÓKA BERNADETT: Az olasz nyelv tanításának / tanulásának motivációs eszközei	540
VARGA-HASZONITS ZSUZSA: Az eszperantó helye a világ nyelvei között	544
ZENTAINÉ KOLLÁR ANDREA: Az olaszországi nyelvpolitika aktuális kérdései	549
NÉVMUTATÓ	554

Előszó

Az első magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia (Nyíregyháza, 1991) megrendezése óta eltelt időben sok minden megváltozott körülöttünk. Az új Felsőoktatási törvény életbe lépésével bevezetésre került a bolognai rendszerű többciklusú képzés, a korábbi 400 egyetemi és főiskolai szak helyét összesen 108 alapszak veszi át. Ez azt is jelenti, hogy több szak megszűnik, illetve egy-egy alapszak szakirányaként működik tovább. A változások az alkalmazott nyelvészetet is érintik, s 2006 szeptemberétől a magyar alapszakon belül *nyelvmentor* szakirányként oktatjuk majd az alkalmazott nyelvészeti tárgyakat. Bízunk benne, hogy tudományterületünk a mesterképzések kialakítása során megfelelő helyet kap a felsőoktatás rendszerében, s a négy féléves MA képzés lehetőséget teremt számunkra mindazon ismeretek oktatásához, amelyek az utóbbi évtizedekben felhalmozódtak a szaknyelvkutatás, a fordítástudomány, az alkalmazott szocio- és pszicholingvisztika, a nyelvpedagógia, a lexikográfia és végül, de nem utolsósorban az alkalmazott szövegnyelvészet és a pragmatika területén.

Meggyőződéssel állíthatjuk, hogy az elmúlt időszakban hazánkban és külföldön egyaránt megnőtt az alkalmazott nyelvészet iránti érdeklődés. Ezt tükrözi az alkalmazott nyelvészeti kongresszusok töretlen népszerűsége is.

Az 1993-ban Miskolcon megrendezett Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciának közel 400 résztvevője volt és kilenc szekcióban mintegy 150 előadás hangzott el. A XV. miskolci kongresszuson tizenöt szekcióban csaknem 200 előadás hangzott el, a résztvevők száma pedig meghaladta a 450-et.

A kongresszus hagyományainak megfelelően a szekciók munkája párhuzamosan folyt, így a két és fél napos rendezvényen a résztvevők nem minden érdeklődésükre számot tartó előadást tudtak meghallgatni. Ezért az első konferencia megrendezése óta különösen fontosnak tartjuk, hogy a kongresszuson elhangzott előadások megjelenésre kerüljenek. Ez a hagyomány egyrészt lehetővé teszi, hogy megismerjük kollégáink kutatásait, másrészt egyfajta összegzést és áttekintést nyújt az elmúlt időszak munkájáról.

Két évvel ezelőtt a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének elnöksége javaslatára a MANYE választmánya határozatot hozott arról, hogy 2004-től kezdődően a kongresszus előadásainak írott változatát tartalmazó kötet egységes elvek és meghatározott formai követelmények alapján jelenjen meg. A nyíregyházi kötet, amely a XIV. kongresszus anyagát tartalmazza, már ezen elveknek és egységes formai követelményeknek megfelelően készült. Kollégáink magasra tették a mércét, úttörő munkájukat siker koronázta, amiről a kötetet forgatva mindannyian meggyőződhetünk. Mi is arra törekedtünk, hogy – tartalmát és formáját tekintve is – hasonlóan színvonalas kiadványt nyújthassunk át a kongresszus résztvevőinek és az alkalmazott nyelvészet iránt érdeklődőknek.

A kongresszuson elhangzott előadások kéziratait lektorok ellenőrizték. A kötet külső lektorai, akiknek munkájáért ezúton is szeretnénk köszönetet mondani, szakmai szempontból véleményezték az előadásokat, a miskolci, ún. belső lektoraink pedig a javítási és szerkesztési feladatokat látták el.

Kötetünk szerkezete követi a kongresszus Programfüzetében szereplő szekciók sorrendjét, az előadókat pedig nevük kezdőbetűje szerint tüntettük fel. A kötetben való tájékozódást tartalomjegyzék és névmutató segíti.

A fejezetek címei megfelelnek a szekciók elnevezéseinek. Egyetlen kivételt a *Magyar mint idegen nyelv* szekció képez, amelynek előadásai a Hungarológiai Évkönyv 7. kötetében jelennek meg (szerk. Nádor Orsolya – Szűcs Tibor).

A *Nemek és nyelvek (Gender studies)* kerekasztal beszélgetésen elhangzottak a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kiadványában, a *Sokszínű nyelvészet. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás* c. kötetében kerülnek publikálásra (szerk. Kegyesné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta).

Végezetül szeretnénk köszönetet mondani mindazoknak, akik lektori véleményükkel, szerkesztési tanácsaikkal és a technikai kivitelezéssel segítették munkánkat és hozzájárultak a kiadvány megjelenéséhez. Fogadják őszinte hálánkat!

Miskolc, 2006. március 1.

Dobos Csilla

A XV. MANYE Kongresszus köszöntése

A Kongresszus Miskolc városon belül a Miskolci Egyetemhez, s ezen belül is a Bölcsészettudományi Karhoz kötődik; engedjék meg, hogy a kar dékánjaként szóljak most röviden a rendezvény megnyitóján.

A MANYE, azaz a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete 1991 óta évente megtartja konferenciáját, ill. kongresszusát. Nagy örömünkre szolgál, hogy a jubileuminak is nevezhető XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus színhelye a Miskolci Egyetem. Nem először gyűlnek itt össze az alkalmazott nyelvészet iránt érdeklődők; 1993-ban a III. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát is itt rendezték; már akkor mintegy 400 résztvevővel. A mostani alkalommal még ennél is többen, közel ötszázan érkeznek folyamatosan a rendezvényre. Akkor a frissen megalakult Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék egyik legelső tevékenysége volt a konferencia szervezése. Mára azzal is dicsekedhetünk, hogy egyetemünkön 2002 őszén elindult az önálló alkalmazott nyelvészeti képzés; a szak hallgatói aktívan részt vesznek az események lebonyolításában, ott lesznek az előadásokon is.

A nyelvek iránti érdeklődés nem véletlenül nőtt meg éppen az utóbbi években országunkban; az Európai Unióhoz csatlakozás ténye, s azok a lehetőségek, melyeket az uniós tagság nyújt számunkra, megköveteli a nyelveket magas szinten tudó szakembereket. Rendezvényünk a Világ – nyelv program részeként valósul meg; a 15. szekciót is e programnak szentelik a szervezők.

A nyelvészet nemcsak felértékelődött az elmúlt évtizedekben, hanem – a hangtántól a mondattanig – szinte minden területén jelentős fejlődés tapasztalható; különösen fontossá váltak az alkalmazott nyelvészeti ágak. A tavalyi, nyíregyházi MANYE-kongresszus egyik nyitó előadásában Kiefer Ferenc akadémikus szólt arról, hogy a nagy európai egyetemeken mindenütt van alkalmazott nyelvészeti tanszék, sőt sok helyen már csak ilyen van. A tipikus nyelvész ma már nem a könyvtárban régi fóliánsokat bogarászó tudós, hanem a hétköznapiakkal kapcsolatot tartó, és az élet legkülönbözőbb területein felmerülő, a nyelvvel kapcsolatba hozható problémák megoldásában segítséget nyújtó szakember. Otthon van ő a számítógépek világában, új utakat keres az idegen nyelvek oktatásában, korszerű szótárakkal, tananyagokkal látja el a nyelvtanulókat, beszélni tudó gépekkel segíti látás-, a jelnyelv magas szintű ismeretével pedig hallássérült embertársait, fordításhoz gépi szótárat, adatbázist bocsát a fordító rendelkezésére.

Az alkalmazás számos területéből éppen csak néhányat emeltem ki, az alkalmazott nyelvészek munkáját érzékeltetendő. Hiszen nem szóltunk még sem az alkalmazott nyelvészek ábécét szerkesztő, távoli tájakon terepmunkát végző, avagy az interkulturális kommunikációt segítő tevékenységéről, sem pedig a kisebb-nagyobb nyelvi közösségek nyelvi jogokért küzdő, vagy éppen a kisgyermekek nyelvszajátításával foglalkozó, másutt az anyanyelvi nevelést szolgáló, helyesírást reformáló alkalmazott nyelvészekről.

Elég csak a programfüzet előadáscímeibe belepillantanunk, hogy meggyőződjunk róla: az alkalmazott nyelvészet – a MANYE elnökének, Szépe Györgynek a szavait idézve – valóban közvetlenül hasznos nyelvészet, vagy Kontra Miklós könyvének címét felvillantva: közérdekű nyelvészet.

Olyan címekre gondolok, mint:

Pénzügyintézetek írásos dokumentumainak szakmai nyelvhasználata;

Nyelvtanulás honlap-szerkesztés tanulása közben;

A fordítás szerepe a turisztikai reklámban;

Alkalmazott nyelvtudomány a kisebbségi magyar régiókban;

A magyarázat szerepe a betegségek közlésében stb.

A XV. MANYE kongresszus résztvevői „A nyelvek világa – a világ nyelvei” főcímet, s a „Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban” alcímet viselő kongresszusukon négy kerekasztal beszélgetésén vehetnek részt, olyan aktuális témáknak a kapcsán, mint a Nyelvoktatás és nyelvvizsgáztatás, a nemekhez fűződő nyelvhasználat vagy a terminológia kérdései, a továbbiakban pedig 15 szekcióban tanácskoznak.

A szekciók közül a szaknyelvi kommunikáció és a fordítástudomány az előadások nagy száma miatt két-két párhuzamos szekcióban folytatja a munkát, s van két szekció, amely itt a miskolci kongresszuson szerepel először: a metainformációs kutatásoké, valamint a már említett, a Világ-nyelv programról értékelést adó szekcióé.

A konferencia minden résztvevőjének jó tanácskozást, igen hasznos időtöltést kívánok.

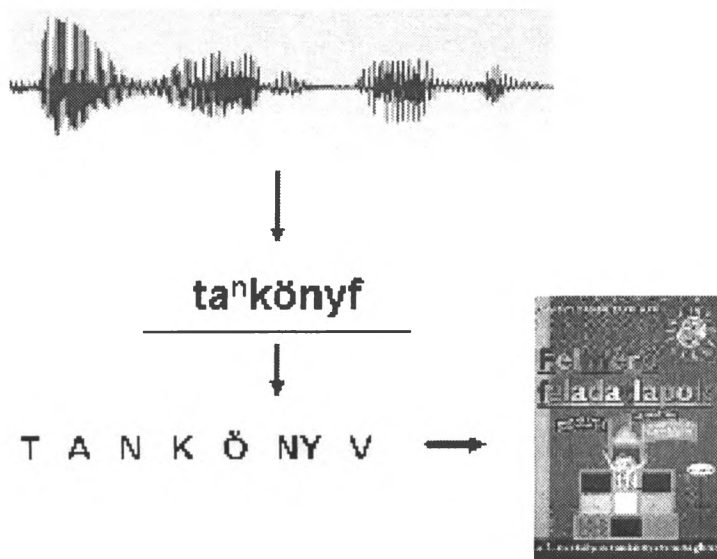
*Bessenyei József
a Miskolci Egyetem
Bölcsészettudományi Karának dékánja*

Plenáris ülések

Beszédészlelés (Folyamatok, stratégiák és modellek)¹

Gósy Mária

1. A beszédészlelés kutatásának az a célja, hogy megmagyarázhassuk, miként képes a hallgató az artikuláció következtében létrejövő, folyamatos akusztikai jelből diszkrét nyelvi egységeket létrehozni. A hallgató észleli a szavak sorozatát, azonosítja a szótagokat, sőt képes a magánhangzók és a mássalhangzók felismerésére és differenciálására is. Végeredményként a nyelvi jelentést alakítjuk ki a hangzó struktúrákból. Az 1. ábra ezt a folyamatot szemlélteti egyetlen szó feldolgozásával.



1. ábra

A beszédészlelési szintek és a megértés szemléltetése

A beszédmegértés folyamatának egyik nagy szakasza a nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek észlelése, a másik pedig ennek a kódrendszernek az értelmezése. Mindkettő több szintből épül fel, amelyek sajátos együttműködésben biztosítják a hallott beszédjelenségek megértését. A beszédfeldolgozás aktív folyamatok összessége, amelyek során a hallgató az észlelt beszédjelenségeket a magasabb szinteken megfelelteti a mentális reprezentációknak. Ez teszi lehetővé a megértést és az értelmezést. A beszédészlelés során a beszélő artikulációs mozgásait dolgozzuk fel, illetőleg az annak következtében létrejövő akusztikai sajátosságokat. A légtérbe kikerülő modulált levegő ugyanis fizikailag úgy viselkedik, mint bármely más rezgés. A be-

¹ A jelen tanulmány módosított változata a Modern Nyelvoktatásban, 2005-ben megjelent cikknek.

szédmegértés komplex folyamat, amelyben – normális körülmények között – nem válik szét a beszéd értelmes és értelem nélküli egységekre, például beszédhangokra vagy mondatokra. A folyamat működésének jelentős részéről, amelyek az idegpályákon vagy az agyban mennek végbe, még nincsenek pontos ismereteink (Kluender 1994).

A beszédmegértés fejlődésekor, az anyanyelv-elsajátítás során alakul ki az a mechanizmus, amelyik lehetővé teszi az adott nyelv felismerését. Ez a percepció bázis. Az ember fiziológiai rendszere, amellyel a beszédet létrehozza és felfogja, független az adott nyelv típusától. Ugyanazon szervek szolgálnak az eszkimóknak, a mexikóinak, a bolgárnak, a kínainak vagy a magyaroknak is, hogy beszédképzésre és a beszéd észlelésére felhasználja őket. Az a tény azonban, hogy az egyes nyelvek hangzása különböző, mutatja, hogy az azonos anatómiai felépítés mégsem jelent azonos működést. A különböző nyelvet beszélők különbözőképpen működtetik a hangképző apparátust, s ezáltal sajátos jelleget adnak anyanyelvük hangzásának. Hasonlóképpen, eltérően működtetjük a beszédpercepció mechanizmusunkat is, aminek következtében még az azonos hangokat, hangsorokat is anyanyelvünktől függően különbözőképpen észleljük. Ezt igazolják például a hangutánzó szavak jellegzetes eltérései az egyes nyelvekben. A 2. ábrán az eger cincogásának (*cin-cin*) és a disznó rőfögésének (*rőf-rőf*) megfelelő hangsorait látjuk néhány nyelvben az adott beszélők ejtésének lejegyzése alapján.

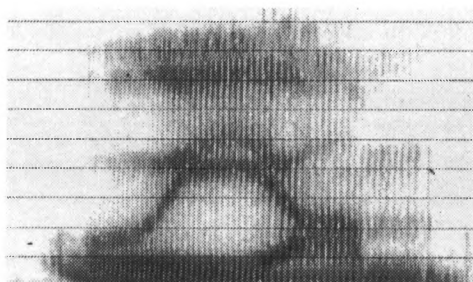
Nyelv	Állatok hangját utánzó szavak	
		
angol	mee mee	oink oink
finn	piip piip	röh röh
holland	piep piep	knor knor
japán	chuuchuu	buubuu
lengyel	pi pi pi	chrum chrum

2. ábra

Az eger és a disznó hangját utánzó szavak különböző nyelvekben

A beszédfeldolgozás **alapkérdése** tehát, hogy miként történik a nyelvi információ kivétele az akusztikai jelsorozatból. Mi jelenti itt a problémát? Az akusztikai jelsorozat a mindenkor beszélő adott helyzetben megvalósított beszédképzésének, azaz artikulációs mozgássorainak következménye. Óriási változatossággal ejtjük a beszédhangokat beszédhelyzetről beszédhelyzetre, kontextusról kontextusra, érzelmi állapotunktól, az adott tartalomtól és sok egyéb tényezőtől függően. A beszédtempó változása önmagában hatással van a beszédhangok akusztikai szerkezetére. Mindebben az állandóság, a nyelvspecifikus invariancia megtalálása nem egyszerű kutatási feladat. A korszerű beszéd kutatás sokféle invarianciát feltételez, amelyek a beszéd különféle szintjein jelennek meg, és biztosítják a mindenkor azonosíthatóságot (Gósy 2004). A hallgatónak ezért számos feladatot kell megoldania, közülük a legfontosabbak: a beszéd szegmentális (beszédhangok, hangkapcsolatok, szótagok, szavak, szavak sorozatai) és szupraszegmentális (dallam, hangsúly, tempó, szünet, hangerő, ritmus, hangszínezet)

szerkezetének felismerése, összefüggéseik azonosítása, mindenkori sorrendjük dekódolása, végezetül a nyelvi jelentés kibontása. Mindez úgy is megfogalmazható, hogy a hallgatónak a folyamatosan változó akusztikai jelet, amelyet a beszélő kiad, diszkrét nyelvi egységek sorozatává kell alakítania, és a benne lévő üzenetet felfognia (vö. Remez 2005). Az artikuláció folyamatos, az akusztikai jelek folyamatosak, a nyelvi jelek azonban diszkrétnek, ahogyan ezt a 3. ábrán szemléltetjük. A folyamatosság következtében a beszédhangok ún. tiszta fázisát megelőzik és követik a hangátmenetek, amelyek sajátosságait (időtartamát, frekvenciaszerkezetét stb.) az adott beszédhangok és azok kiejtése határozza meg.



u (uj) jj (ja) a m

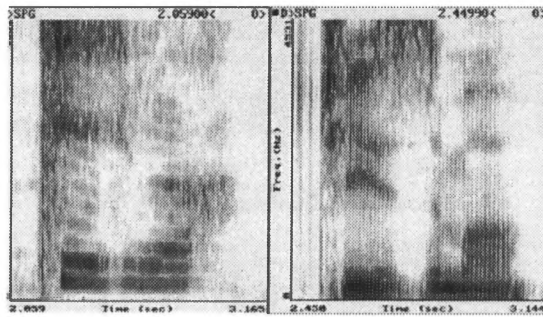
3. ábra

Az ujjam szó ejtéséről készült hangszínkép
(zárójelben az ún. átmeneti részeket jelöltük)

Felmerül a kérdés, hogy minek alapján dönti el a hallgató, hogy a folyamatosan változó akusztikai jelsorozat hol tartalmaz szemantikai határokat, még pontosabban az egyetlen szót meghatározó határokat? A folyamatos beszéd nem minden esetben tartalmaz olyan szupraszegmentális jegyeket (például nagymértékű intenzitásváltozást, szünetet vagy junktúrát), amelyek egyértelműen utalnának a jelentéses egységek hatáira. Ismeretlen idegen nyelvű szöveg hallgatásakor lehetetlen megmondani azt, hogy hol végződik vagy hol kezdődik egy szó. Ha az adott idegen nyelvnek valamilyen mértékben birtokában van a hallgató, akkor bizonyos fokig képes lesz a szegmentálásra. A kérdés megfogalmazható úgy, hogy a szegmentálás egy speciális hallási folyamat-e, amely tartalmazza a fonetikai osztályozást; avagy a szegmentálás a fonetikai osztályozásnak magának az automatikus következménye. A szegmentálás eredménye lehet a beszédet felépítő hosszabb közlés (például a mondat), lehet annál rövidebb, grammatikailag szorosabban összetartozó közlésegység (például a szókapcsolat), lehet szótári egység, azaz maga a szó, de lehet a szónál kisebb egység is (például a szótag vagy a hangkapcsolat vagy maga a beszédhang). A szegmentálás tehát számos ismeretet és stratégiát tételez fel, ezért igen meglepő, hogy a verbális kommunikációra nem képes kutya is képes a szegmentálásra egy bizonyos fokig. Az ezt alátámasztó (nem tervezett) kísérlet főszereplője egy ír szetter, aki a *pedigré* szót érti, mert ezt az ételt szereti, és már összekapcsolta az emberi hangzást az adott tárggyal. Az azonban teljességgel meglepő volt, hogy amikor társalgás közben elhangzott a „nem akartak jönni, *pedig régen*

voltak itt” közlés, a kutya – aki addig a sarokban pihent, sőt látszólag aludt – felpattant és farkcsóválva (ahogy szokta) várta az ételt (a *pedigrét*).

2. Említettük a beszéd **változatosságát** és **változékonyságát** mint a beszédészlelést nehezítő tényezőket. Az akusztikai szerkezet alapján nemegyszer szinte lehetetlennek tűnik a megfelelő mentális reprezentáció kiválasztása. Az artikuláció ugyanis változik az időben; a gyermek kiejtése nagymértékben különbözik a felnőttétől, ez azonban mégsem teszi lehetetlenné, hogy a beszédét megértsük. Annak ellenére, hogy ugyanazon szó akusztikai szerkezete gyermek és felnőtt ejtésében óriási különbségeket mutat (4. ábra). Vajon akkor ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentáció többféle neurális hangszínképpel feleltethető meg, avagy az emberi beszédészlelés nagymértékben rugalmas, és ez teszi lehetővé az objektív különbözőségek ellenére az azonosságok felismerését?

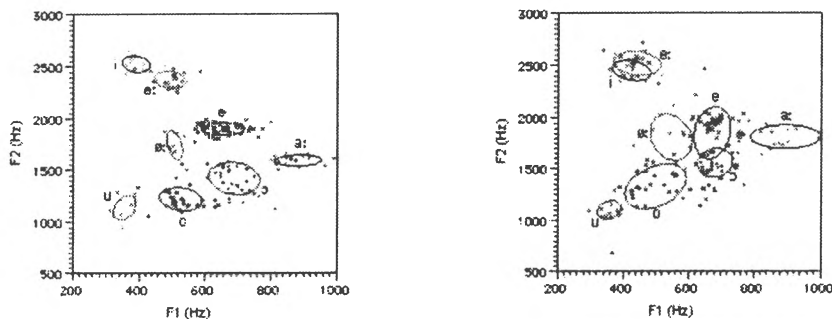


4. ábra

A *csizma* szó hangszínképei: öt éves gyermek (bal oldalon) és felnőtt (jobb oldalon) ejtése alapján

Az alaphangmagasság eltérése (a gyermeké magasabb) következtében módosul a felhangszerkezet. A magánhangzókra jellemző intenzív elemek (formánsok) csak nagyjából azonos frekvenciahelyeken jelennek meg a két ejtésben. A mássalhangzók mindegyike jelentős akusztikai eltérést mutat a két ejtés következtében.

Az egyénre jellemző képzés azonban nem csak a gyermek és felnőtt viszonyában jelent különbözőséget. Az 5. ábrán két azonos korú tanárnő, ugyanazon mondatban ejtett magánhangzóinak első két formánsainak (a magánhangzóra jellemző elemeknek) az összessége látható (a mondatot tíz alkalommal, havonta egyszer rögzítették ejtésükben). A két kép láttán az a benyomás alakulhat ki, mintha nem is azonos nyelvről lenne szó; feltűnő az [i, e:], valamint az [a:] nagymértékben eltérő frekvenciahelye, de más magánhangzóknál is különbség van az artikuláció stabilitásában. A hallgató számára a mondatok és az azokban szereplő, itt bemutatott magánhangzók felismerése mégsem jelent nehézséget.

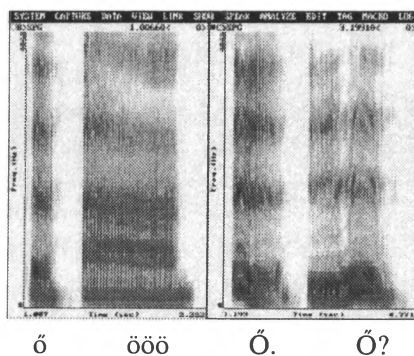


5. ábra

Az első két formáns értékei két azonos korú női beszélő magánhangzó-ejtésében

Az érzelmi állapot magától értetődően hatással van a beszédképzésre; bár ennek sajátosságai még tovább kutatandók. Az észlelésben – kísérleti körülmények között – legbiztosabban az öröm és a bánat azonosíthatók. A különböző érzelmekkel bemondott közlésekről készült hangszínek jellegzetes eltéréseket mutatnak. A vidám ejtésre a magasabb alaphangmagasság, az ennek következtében módosult formánsszerkezet, a felharmonikusok intenzív jelenléte és fokozott dallamosság jellemző. A bánatos ejtésnél alacsonyabb az alaphangmagasság, kevésbé intenzívek az összetevők, a frekvencia alig változik, ami a monotonásra utal. A vidám ejtés rendszerint gyorsabb, a szomorú jóval lassabb.

Ugyanazon szegmens artikulációja sok oknál fogva módosulhat, például a beszédben betöltött funkciójától függően. A magyarban egyetlen beszédhang – az *ő*-mek megfelelő – lehet a hangos szünet jelzése (hezitálás), lehet egy szó, de akár egy mondat is, utóbbi esetben kijelentő és kérdő funkciójú is. A beszédben betöltött szerepétől függően ez a szegmens kisebb-nagyobb mértékben módosulhat az artikulációban. A meghatározó paraméterei természetesen nem változhatnak oly mértékben, hogy azok esetleg már egy másik magánhangzóra legyenek jellemzőek. A funkció következtében mégis bizonyos ejtismódosulás történik, aminek az akusztikai következményeit a 6. ábra szemlélteti.



6. ábra

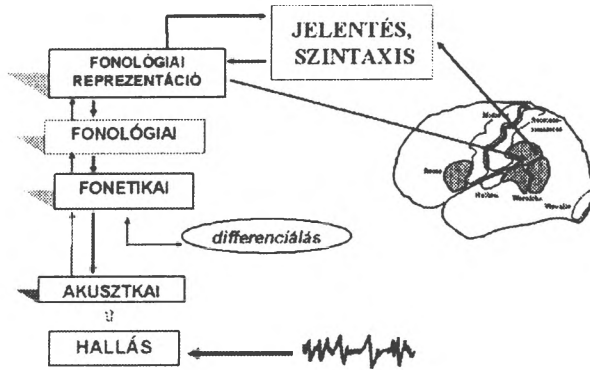
Az *ő* hang, az *öö* hezitálás, illetve az *Ő*. kijelentő és az *Ő?* kérdő mondat ejtéséről készült hangszínek

Az izolált ejtésű hang első formánsa 450 Hz táján, a második formáns 1600 Hz táján található; hezitáláskor az első formáns kissé magasabban látható, a második frekvenciája jelentősen nem változik. Mondatfunkcióban látható az eltérő dallammenet akusztikai következménye, a kijelentésnél a formánsok első harmadában látható a frekvenciaváltozás, a kérdésnél a második szakaszban. A frekvenciaértékek az F1-nél alacsonyabbak, mint az előző két esetben, az F2-k értékei pedig magasabbak.

3. A példákkal azt igyekeztünk bemutatni, hogy a beszédfeldolgozás alapkérdésének megválaszolásához mennyi tényezőt kell tekintetbe venni a kutatás folyamán. Mindehhez szükséges a feldolgozási mechanizmus működésének feltételezett ismerete. A megértési folyamatot **modellekben** próbálják ábrázolni, amelyekben lényegében egyszerűsítve szemléltethető a működéssorozat. A cél annak bemutatása, hogy milyen szinteken milyen jellegű működések történnek a feldolgozási mechanizmusban. A beszédészlelés modellálásának két alapkérdése a következő: a) autonóm, szeriális, avagy interaktív, párhuzamos folyamatok működnek? és b) a nyelvi reprezentáció mely szintjei meghatározók az észlelés számára? A jelen tudományos ismeretek szerint a végbenő folyamatok nagy valószínűséggel interaktívak, és majdnem párhuzamosan zajlanak. Az észlelés számára a nyelvi reprezentáció hierarchikus felépítésben, de nem hierarchikus működésben biztosítja az elhangzottak feldolgozását. A visszacsatolás elve, a korrekciós mechanizmus, a predíciók szerepe mind-mind azt szolgálja, hogy a feldolgozási végeredmény a lehető legpontosabb legyen (Gósy 2005).

Láttuk, hogy a beszélő életkora befolyásolja a beszédképzést, s ennek megfelelően az akusztikai jelsorozatot. A nem, a szocioekonomiai státusz, az adott fizikai állapot, az érzelmek ugyancsak drámai hatással lehetnek a beszéd létrehozására, s így az akusztikai szerkezetére. Felmerül a kérdés, hogy mindezek mellett hogyan, milyen paraméterekben őrződik meg az invariancia, amely a felsorolt változóktól függetlenül a tartalom helyes felismeréséhez vezet. A hagyományos nézet szerint egyfajta szűrőmechanizmus segíti a hallgatót az elhangzottak dekódolásában. Ennek az a lényege, hogy az ember figyelmen kívül hagyja a változó tényezőket, csak az állandókra összpontosít. Az újabb hipotézisek szerint azonban párhuzamos feldolgozás történik, hiszen ez teszi lehetővé azt, hogy miközben a hallgató megérti a közlést, egyidejűleg megállapításokat tegyen a beszélő személyéről, életkoráról, neméről, érzelmeiről stb. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha nem kiszűri a tartalomfüggetlen információkat, hanem azokat párhuzamosan, de másként dekódolja, s végeredményképpen együttesen dolgozza fel az invariáns jegyekkel. A beszédészlelési szinteket és a műveleteket a 7. ábra szemlélteti.

A beszédészlelés funkciója az, hogy biztosítja az artikulációs mozgások elsajátítását (anyanyelv), a hangsorok, szavak felismerését, a szókincs bővülését, új szavak tanulásának lehetőségét, továbbá az olvasástechnika, az írás, a helyesírás megtanulását, és alpműködést tesz lehetővé az idegen nyelv(ek) tanulásához. Az elhangzott közlések feldolgozása az anyanyelv esetében elsősorban fonológiai jellegű, idegen nyelvnél elsősorban grammatikai.



7. ábra

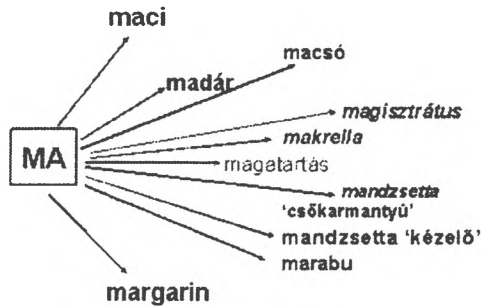
A beszédfeldolgozás szintjei és a feltételezett folyamatműködés

4. Ez a mechanizmus természetesen csak akkor tud jól működni, ha megfelelő **tárolás** áll a rendelkezésére, mind a rövid idejű, mind a hosszú idejű tárhatalom tekintetében. Az agyban van egy olyan rendszerünk, amelyben a nyelv és a beszéd különféle egységeit, szabályait, működési módozatait tároljuk. Ezeket használjuk a beszédpercepció egyes szintjein, de a beszédprodukción, az anyanyelv-elsajátítás folyamatában, avagy olvasáskor is. Ezt a tároló rendszert nevezzük **mentális lexikonnak**. A nyelv verbális használata, akár a beszélésre, akár az elhangzó beszéd megértésére gondolunk, mindig feltételezi ennek a mentális lexikonnak az aktiválását, megfelelő működését. A lexikális hozzáférés – azaz az adott nyelvi, beszédjel keresése és megtalálása – során töltődik fel az éppen aktivált szókincs, akár beszédprodukción, akár beszédmegértésről van szó. Az éppen aktivált szókincsbe a mentális lexikon aktív és passzív részéből egyaránt kerülnek be elemek.

A mentális lexikon kifejezés egyfajta ‘agyi szótárát’ jelent, amelynek meghatározó elemei a szavak; a rendszer maga mindig az egyénhez kötődik, sem a nagysága, sem a működése nem tekinthető állandónak. A szavak tárolására vonatkozóan elméletileg kétféle lehetőség van: a) az összes lehetséges információ megőrzése a mentális lexikonban, például egy szó minden ejtésvariációja, avagy b) a lehető legkevesebb információ tárolása, ebben az esetben a variációkat a nyelvtani műveletek ellensúlyozzák. A mentális lexikon tartalmazza az artikulációs mozgásokat, a kognitív szintű akusztikai lenyomatokat (‘neurális spektrogramok’), a szavakat és más morfémaikat, kifejezéseket, fonológiai és grammatikai (morfológiai, szintaktikai) szabályokat, pragmatikai sajátosságokat, valamint a tárolási és az előhívási szabályokat.

A mentális lexikon helye az agyban nagyjából meghatározott; a szavak a mediális/laterális temporális lebenyben, míg a grammatikai egységek és szabályok a frontális/bazális ganglia struktúrákban találhatók (Ulmann 2001). A mentális lexikon szemléltetésére vonatkozóan azt állítják, hogy a kialakított modellek valahol az úrhajók konkrét és a közgazdászok absztrakt modelljei között helyezkednek el. Sokféle elképzelés ismeretes arról, hogy miképpen tárolódik itt az információ. Aitchison például úgy gondolja, hogy ez a lexikon olyan, mint egy érmegyűjtemény (2003). Minden érme egy lexikális egység. Az érme egyik oldalán tárolódnak az ortográfiai és a fonológiai információk, míg a másik oldalán a szintaktikai és szemantikai információk.

A mentális lexikont reprezentáló modellek lényegében két alapkategóriára oszthatók: az atomgömb és a pókhálóelméletekre. Az atomgömb hipotézis lényege az, hogy a mentális lexikonban különböző nagyságú szemantikai mezők vannak, amelyek úgy épülnek fel, hogy az őket alkotó egységek egyúttal két vagy több mezőbe is tartozhatnak. A pókhálóelmélet szerint az egyes szemantikai egységek egymáshoz úgy kapcsolódnak, hogy egy egységnek akár több más egységgel is közvetlen kapcsolata lehet. Ennélfogva a közvetlenül nem kapcsolódó egységek is tarthatnak kapcsolatot egymással további egység(ek)en keresztül. A szóasszociációs pszicholingvisztikai kísérletek megerősítették a fonetikai (hangzási), jelentéstani és kisebb mértékben a grammatikai kapcsolatok meglétét. Példák a különböző típusú szóasszociációkra: a) hangzási: *ló – lóbál – lobog – lottó, gatyá – kutya, billentyű – kesztyű* (vö. 8. ábra), b) szemantikai: *harap – vicsorít – kutya – macska; karambol – szenvedés – műt.* c) grammatikai: *szervetlen – ehetetlen – lábatlan – álmatlan; csat – csattog, öt – ötlet, sörét – sör.*



8. ábra

A mentális lexikon hangzás alapú elrendeződésének modellálása

A mentális lexikon egyes lexikai egységei között háromféle, paradigmatis, szintagmatis és asszociatív kapcsolatokat tételezhetünk fel. A paradigmatis kapcsolatok a felcserélhetőségen alapszanak (szinonimia, antonimia, meronimia). A szintagmatis kapcsolatok szóösszetételekre utalnak, amelyek olyan viszonyokat hoznak létre egymás között, amelyek a nyelv lineáris voltán alapulnak. Ennek megfelelően a főnévhez adott melléknév, a melléknévhez adott főnév, az ígéhez pedig adott határozószó szintagmatis kapcsolatra utal. Asszociatív kapcsolatok azok, amelyeknél nem áll fenn paradigmatis vagy szintagmatis viszony, kapcsolódásuk véletlenszerű.

Agglutináló és nem agglutináló nyelvet beszélők mentális lexikonjának kísérleti aktiválása során felmerült, hogy a gazdag morfológiájú nyelvekben a mentális lexikonban esetleg külön tárolódnak a szemantikai és a formai/nyelvi egységek. Elképzelhető az is, hogy a toldalékok hozzáférése valamilyen módon könnyebb, gyorsabb. Az afáziasokkal folytatott kísérletek mindegyike olyan lexikonstruktúrát igazolt, amelyben a szavak elsősorban szemantikai kategóriájuk szerint szerveződnek. A fő kérdés az, hogy vajon a lexikális hozzáférés, tehát a mentális lexikon aktiválása során szóalakokat vagy különböző morfémákat érünk-e el. Ez azzal a szerkezeti problémával függ össze, hogy a szótövek és a toldalékok külön, avagy szóalakokként vannak-e tárolva. A többnyelvű mentá-

lis lexikon kutatása további kérdéseket vet fel, hiszen ekkor nemcsak az egy nyelven belüli szemantikai és/vagy fonológiai kapcsolatok, hanem a nyelvek között áttérjedő kapcsolatok magyarázata válik szükségessé. Kísérleti adatok szerint a leggyakrabban, leggyorsabban elérhető kapcsolat a paradigmatis, amely a nyelvelsajátítás idején szemantikai alapon tárolt lexikai egységek kapcsolata. A később kétnyelvűvé válók eltérő tárolási mechanizmust alkalmaznak, esetükben a szintagmatikus kapcsolatok is jellemzőek (Navracsics 2001).

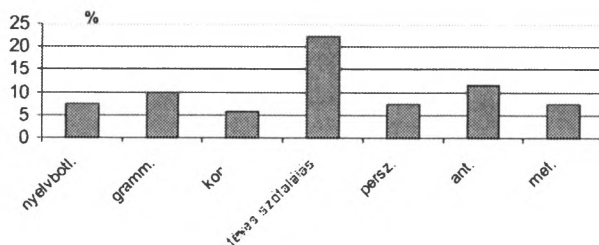
Az elhangzott akusztikai jel alapján a mentális lexikon bizonyos egységei aktiválódnak, és a szójelöltek között versengés alakul ki a végleges döntést illetően. A működést illető alapprobléma úgy fogalmazható meg, hogy milyen a kapcsolat a mentális reprezentáció különféle szintjei között. Az alulról felfelé építkező modellekben az alsóbb szintű információk alapján működnek a felsőbb szintek. Az interaktív modellek fogalomvezéreltek, és két utat engedélyeznek a reprezentációs szintek között. Ekkor nemcsak alulról felfelé, hanem felülről lefelé is van információáramlás. A magyar nyelv agglutináló volta számos olyan kérdést is felvet, amelyeknek más, nem agglutináló nyelvekben nincs jelentősége. Ilyen például a ragozás és a kétértelműség kérdése, a ragozási minták és a szabályok realitása, avagy a ragok jelentéstartalma (Pléh 2000).

A szófelismerés alapját az adott szó akusztikai szerkezete adja. A szavakat a beszédhangok felismerése és egyéb (nyelvi) ismereteink (pl. hangsorépítési sajátosságok) összegződése eredményeképpen azonosítjuk. Feltételezhetően a szupraszegmentális szerkezetnek is van szerepe a szófelismerésben; mindenekelőtt a tempónak, a hangsúlyviszonyoknak, de akár a hanglejtésnek is. A szógyakoriság meghatározhatja, illetőleg befolyásolhatja a szófelismerési részfolyamatokat. A lexikális hozzáférés a folyamatos beszédben nem feltétlenül idői egymásutánban zajlik. Az adott szó felismerése kontextusfüggő: a lehetséges szavak mennyiségét szemantikai és szintaktikai szabályok korlátozzák. A lexikális hozzáférés vizsgálatát a folyamatos beszédben megnehezíti az a tény, hogy a dekódolási folyamat valamennyi szintjének működésével kell számolnunk.

5. A beszélők két úton ellenőrizhetik a saját beszédüket, van egy külső és egy belső út. A külső lényegében megegyezik a mások beszédének észlelési folyamataival, a belső út az **önmonitorozás**, amikor a kiejtést megelőzően képes a beszélő a saját beszédtervezési működéseit valamilyen mértékben ellenőrizni, sok esetben javítani. Valószínűsíthetően ugyanez a mechanizmus felel a beszélő hibáinak, megakadásainak javításáért. Az elhangzó beszéd nem hibátlan, sem grammatikai, sem szemantikai tekintetben, nemegyszer a kiejtés szintjén sem. A hallgató mégis képes arra, hogy mindezek ellenére pontosan azonosítsa az adott akusztikai jelsorozat nyelvi tartalmát. A fentiekben már elmondottakon kívül ehhez jól működő korrekciós stratégiák is szükségesek. Ez teszi lehetővé, hogy a hallgató – sokszor öntudatlanul – képes legyen a megakadások javítására. Kísérleti adatok szerint a hallgatók közel 90%-ban képesek az elhangzott megakadásokat korrigálni; a javításhoz azonban nagymértékben eltérő időtartamok szükségesek, továbbá a hibajavítás sikere nem független a hiba típusától (Gósy–Bóna 2006). Kísérleti adatok alapján igyekeztek megválaszolni azt a kérdést, hogy vajon az ember korrekciós mechanizmusa a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatában egy egységes mechanizmus, amelynek két funkciója van, avagy két me-

chanizmust kell feltételeznünk. Ez utóbbi esetben az egyik a saját percepció hibák javítását szolgálja, a másik pedig a beszélő megakadásainak korrekcióját. Az eredmények alapján azt feltételezték, hogy egyetlen mechanizmus létezik, amely az anyanyelv-elsajátítás során fejlődik ki a beszédpercepció folyamatok és stratégiák elsajátításával párhuzamosan. A gyermek ugyanis nem tökéletes nyelvet hall, amikor birtokba veszi anyanyelvét. Ez a hallott nyelv tele van hibákkal, tévedésekkel, nem feltétlenül normatívnak tekinthető megoldásokkal; tehát a gyermeknek a kezdettől szüksége van a korrekciós működések alkalmazására. Ezek eleinte nagyobb mértékben az extra- és paralingvisztikai tényezők függvényei, később azonban kialakul egy sajátos stratégia, amely állandó készenlétben van, hogy a hibákat javítsa. Feltételezhetően a saját észlelési, megértési hibák javítása az elsődleges, majd ezt követi a hallott megakadások korrekciójának kialakulása. A hallgató beszédfeldolgozási folyamatának hibái hasonlóak azokhoz a hibákhoz, amelyeket a beszélő produkál, a korrekciós megoldások tehát azonos stratégiával végezhetők el. Felnőttkorban a verbális kommunikáció tapasztalata révén tovább fejlődik ezt a stratégia. Ez egyfelől minőségi változásokhoz vezet, másfelől pedig ahhoz, hogy mind gyorsabban lesz képes a hallgató a feldolgozásra a hibajavítás elvégzésével együtt. A beszéd feldolgozásakor tehát a hallgatóban nemcsak a beszédpercepció folyamatok, hanem a korrekciós stratégiák is „aktiválódnak”. A hallgató – zavar esetén – először a beszédhangokra összpontosít, s ott igyekszik megtalálni a hibát. Erre utal az, hogy a fonetikai szinten bekövetkezett hibák javítása történt a legrövidebb idő alatt. Ha itt nem korrigálható a hiba, akkor a fókuszálás szélesedik a felsőbb produkciós szintek irányába.

Az első magyar „Nyelvbottlász-korpusz” (2004) voltaképpen a hallgatók által észlelt produkciós hibák gyűjteménye. A több mint 5000 tételből álló korpusz azt is jelzi, hogy a hallgatók mely megakadásokra érzékenyebbek (9. ábra).



9. ábra

Az észlelés alapján gyűjtött „Nyelvbottlász-korpusz” néhány megakadás típusának aránya (az összes megakadás = 100%)

Az arányok arra utalnak, hogy a megértés szempontjából talán legnehezebben korrigálható téves szótalálásokat realizálták leggyakrabban, valószínűleg azért, mert ezek nagymértékben nehezítették a megértést. Relatíve nagy az anticipációs megakadások észlelésének aránya. (Természetesen ezek az arányok azt is mutatják, hogy a beszélő milyen típusú megakadásokat produkál.)

A beszédészlelési mechanizmus működése sem tökéletes mindig, még a nyelvileg és tartalmilag egyaránt hibátlan közlések feldolgozásakor sem. Ezek a feldolgozási zsak-

utcák több okra vezethetők vissza (Bóna 2004); jelentős részüket a hallgató saját hibajavítási mechanizmusa csaknem azonnal korrigálja. Példák: *Ebben a helyiségben éheznek az otthon lakói (étkeznek)*; *Ez biztosan nem fogja intrikálni a bőrét melegben sem (irritálni)*; *Anyáék lementek a krumplibá? (pincébe krumpliért)*; *A mélyhűtőben vannak poharak, vagyis paprikák.*; *A mohácsi csacsca 1526-ban*; avagy *A feleségem elment rehabilitációra (rehabilitáció)*. Noha a percepció folyamat gyakran nem tudatos, mégis meglepően jól működik mind a beszélő beszédének felismerésében, mind a saját beszédünk nyomon követésében.

Látható, hogy sok ismeretünk van a beszédészlelés folyamatairól, de az újabb információk és kutatási eredmények azt is jelzik, hogy mennyi még az ismeretlen ebben a mechanizmusban. Különösen sok a tennivaló a nyelvspecifikus jelenségek mind pontosabb feltérképezésében.

6. Befejezésül említsünk meg néhány olyan területet, amelynek a kutatása még alig kezdődött meg, de legalábbis még nagyon sok a tennivaló, hogy az ezek kapcsán felmerülő kérdésekre megfelelő válaszokat tudjunk adni. a) Mik a mentális lexikon nyelvspecifikus sajátosságai? b) Hogyan történik a nyelvi és a nem nyelvi információ párhuzamos dekódolása a beszédmegértés során? c) Mi teszi lehetővé a beszélő személy beszédének felismerését? d) Miként működik a beszédészlelés az idegen nyelvek hallgatásakor? e) Milyen transzformációk teszik lehetővé a tolmácsolást? f) Mi történik szinkrontolmácsoláskor? g) Hogyan aktiválódik a mentális lexikon a fordítás folyamatában? Kísérleti adatok sokasága szükséges ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre megnyugtató, de legalábbis a hipotéziseket igazoló feleleteket kaphassunk.

Irodalom

- Aitchison, Jean 2003. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Malden: Basil Blackwell.
- Bóna Judit 2004. A beszédészlelési folyamat megakadásai. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédkutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.: 223–231.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária–Bóna Judit 2006. A megakadásjelenségek javítása a beszédmegértésben. *Magyar Nyelvőr* [megjelenés alatt]
- Kluender, Keith R. 1994. Speech perception as a tractable problem in cognitive science. In: Gernsbacher, M. A. (ed.) 1994. *Handbook of psycholinguistics*. San Diego Academic Press, 173–217.
- Navracsics Judit 2001. Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1 évf. 1 szám, 51–61.

- „Nyelvbtlás-korpusz”. 2004. In: *Beszéd kutatás 2004*. Gósy M. (szerk.). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 19–187.
- Pléh Csaba 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 951–1021.
- Remez, Robert E. 2005. The perceptual organization of speech. In: Pisoni, D. B. – Remez, R. E. (eds.) *The handbook of speech perception*. Oxford: Blackwell. 28–50.
- Ullmann, Michael T. 2001. A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*. Vol. 2. 717–726.

Az elmúlt 15 év. Visszaemlékezés a magyarországi alkalmazott nyelvészet történeteire

Szépe György

1. Beugrás

1998-ban Medgyes Péter (akkor is, most is: oktatási minisztériumi helyettes államtitkár és nyelvpedagógus-professzor) helyett ugrottam be Szombathelyen, a MANYE-kongresszus első napján előadással (Szépe 1999). Most megismétlődött a helyzet.

Közben a szegedi MANYE-kongresszuson kértek fel „érdemi elnöki megnyitó” tartására: az alkalmazott nyelvészet új kihívásairól beszéltem (Szépe 2002). Most is erről – ennek a legfrissebb rétegéről – beszélnék szívesebben. Azt hiszem azonban, hogy magáról az elmúlt 15 évről is kell beszélnem. Társaságunk rövid történetének máris van néhány tanulsága.

2. Előtörténetünk

A XIX. századi reformkorban a magyar nyelvű természettudományok művelésére hozták létre a *Természettudományi Társulatot* (Székely 2001). Ez a társulat az 1950-es években, különféle (elsősorban külső) hatásokra új nevet vett fel: új néven *Természet- és Társadalomtudományi Ismeretterjesztő Társulattá* szélesedett. A későbbiek során *Tudományos Ismeretterjesztő Társulatra* egyszerűsítette a nevét. Ez elég érdekes jellegű képződmény volt: a Hazafias Népfronthoz hasonló, de politikával nyíltan nem foglalkozó értelmiségiek szervezete. A TIT-en belül létrejöttek – az egyes tudományokat leképező – részlegek: megyei szakosztályok és országos választmányok. A nyelvészetet a Magyar Nyelvi Szakosztály képviselte. A Magyar Nyelvi Szakosztálynak kialakult a profilja: nyelvművelés és nyelvészeti ismeretterjesztés. A Lőrincz-féle nyelvművelés időszaka volt ez, amelyről közismert, hogy a magyar népi és nemzeti értékeket kultiválta. Ez természetesen, akkoriban nagyon közkedvelt tevékenység volt (Graf 1999).

Kiderült, hogy az idegen nyelvvel kapcsolatos kérdések legalább annyira érdekelték az embereket, mint az anyanyelvi problémák. Itt, sajnos, nem kerülhető meg annak az említése, hogy a magyar nevelés történetének legnagyobb botránya ekkoriban bontakozott ki: kb. egy millióan tanultak egyszerre oroszul a magyar iskolarendszerben; s a legoptimistább statisztikák sem tudtak 350 ezer orosz nyelvet tudónál többet kimutatni (Szépe 1986). Ez persze az egész idegennyelv-tanulást visszahúzta. Egyébként nagyon hasznos lett volna oroszul is tudni (más nyelvek mellett); de hát az orosztanulás a politikával annyira összekeveredett, hogy elvesztette a hitelét: diszkreditálódott.

A TIT-en belül a hatvanas évek elején külön idegen nyelvi vonal alakult ki: megyénként és városonként egy-egy nyelviskola, azokat szakmailag irányító megyei szervezet, majd egy országos testület (vagy a TIT-tagdíjat fizető tagokból, önkéntes alapon szervezett) „választmány”. Az egész idegen nyelvi tevékenységet segítette egy főhivatású ügyintézőkből álló iroda. Ennek az irodának a neve *Országos Idegennyelv-oktatási*

Központ volt; a Központ feladatai közé tartozott a TIT nyelviskolai hálózat szervezeti összefogása, valamint a nyelviskolákban oktató nyelvtanárok továbbképzése.

Megjegyzem, hogy akkor az ország legjobb nyelvtanárai tanítottak hosszabb-rövidebb ideig a TIT-ben, vagy vettek részt a továbbképzésben. Közéjük tartozott például Krammer Jenő és Telegdi Zsigmond, a választmány első két elnöke; aztán Papp Ferenc, aki maga ugyan nem tanított, de adta a továbbképzéshez szükséges „hátteret”; s a nevezetes gárda: Simon Józsefné, Fülei-Szántó Endre, Hegedüs József és felesége Aranka, Hofmann László, Dezső László, Ferenczy Gyula, Hell György, Tálasi Istvánné, Szentgyörgyvári Artúr, Bakonyi István, Szentiványi Ágnes, Basel Péter és más kiváló szakemberek. Ők közvetlenül nem politizáltak, hanem a szakmát művelték igen magas – elméleti és gyakorlati – szinten. A legtöbbjük kivételesen eredményes nyelvtanár volt.

Elindítottak egy folyóiratot: a lila színű (régi) *Modern Nyelvoktatást*: szerény külsőben, sokszorosítva, ingyen, magyar nyelven (de volt egy-egy idegen nyelvű különszáma is).

A TIT a magyar szellemi életben – egy fő feladat köré csoportosított – értelmiségi gyülekezet volt. Az állampárt tudományos-közművelődési szakapparátusának – majd valamelyik minisztériumnak – a felügyelete alatt. Az enyhe felügyelet megvédte a helyi beavatkozások nagy részétől a TIT-en belül tevékenykedőket. Nem nagyon lehetett belebeszélni abba, mondjuk Nyíregyházán, hogy tartsanak egy tanfolyamot: jól kellett tartani.

Mivel a *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* alapító tagjai között voltak magyarok (1937-ben Párizsban), ezért a TIT egészen egyszerűen folytatólagosan gyakorolta a magyarországi tagsági funkciókat. Az évenkénti 5-30 belföldi rendezvény mellett néhány nevezetes külföldi ülést is rendeztek: 1971-ben egy rendkívüli kongresszust (amelynek meg is jelent a kötete: Telegdi 1975), majd 1991-ben a hivatalos – XVII. számú – kongresszust.

3. A váltás

1990-ben a TIT szakmailag föderatív szerkezetűvé vált; ezt azt jelentette, hogy mindegyik választmány önálló egyesületté alakult, a TIT pedig ezeket fogta össze szövetséggé.

A többi választmányhoz hasonlóan az országos idegen nyelvi választmány is önállósult *Magyarországi Nyelvtanárok Egyesülete* néven. A későbbiekben vette fel a jelenlegi nevét; így lettünk – Lengyel Zsolt akkori főtitkár javaslatára – a *Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete*.

A MANYE mint egyesület részben folytatta a Magyar Tudományos Akadémia keretében működő alkalmazott nyelvészeti testületnek (amely többnyire munkabizottság, néha bizottság besorolású volt) képviseleti tevékenységét. S az egyesületté alakulás egyik oka az volt, hogy a nemzetközi szövetségekben nem ismerik el tagnak a kizárólag állami költségvetésből gazdálkodó (és a cégbíróságon be nem jegyzett) szervezeteket, mint az akadémiai munkabizottságok. (Az akadémiai alkalmazott nyelvészeti munkabizottság természetesen azóta is tovább folytatja a munkáját; s egy nagyon jó folyóiratot adnak ki (a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének infrastruktúrájára építve): az *Alkalmazott Nyelvtudomány-t.*)

A váltás idején már volt szervezete az angol- és az orosz tanároknak; nem volt szervezete a német- és franciatanároknak. Ezeket mi segítettünk megalakítani.

Egyesületünk első főttkára a legendás miskolci Gárdus János tanár úr volt (Gárdus 1993), akiről Bakonyi István tart majd ezen az ülésen rövid megemlékezést¹.

4. Az alkalmazott nyelvészeti kongresszusok

Az első Nyíregyházán rendezték 1991-ben; a másodikat Szegeden 1992-ben. Csak a harmadiktól (amelyet épp itt, Miskolcon rendeztek 1993-ban), kezdett összekapcsolódni a MANYE-val a kongresszusok sorozata. Ennek a hagyománynak a kialakításában nagyon sokat tettek az első konferenciák rendezői: Székely Gábor, Lengyel Zsolt és Klaudy Kinga, valamint azok a szakemberek és munkatársaik, akiknek áldozatos munkája révén több kongresszusunk is volt nemcsak Miskolcon, hanem Nyíregyházán, Szegeden (a főiskolai karon) és Veszprémben. Egy-egy kongresszus volt – mind nagyon jó – két budapesti intézményben: a Műegyetemen és a Külkereskedelmi Főiskolán (most karon), illetve négy dunántúli városban: Pécsen, Győrön. Székesfehérváron és Szombathelyen.

(Itt jegyzem meg, hogy szeretnénk újabb városokban – határainkon belül és kívül rendezni az évi kongresszust.)

Külön szeretném hangsúlyozni, hogy véleményem szerint nem mondhatunk le az évenkénti találkozás örömről és – elsősorban a fiatalok számára – az országos és zűrizett publikáció lehetőségéről.

5. Az 1991. évi XVII. FIPLV világkongresszus

Ez volt az a kongresszus, amelyet az utolsó pillanatban el kellett halasztani néhány nappal egy nemzetközi esemény miatt. Valószínűleg ez volt a legtöbb színű alkalmazott nyelvészeti világkongresszus. Sajnálatos, hogy a váltás forgatagában nem akadt a egyszerű anyag publikálására sem pénz, sem energia. (A világkongresszus történetét egyszer érdemes volna megírni.)

A kongresszus utáni nyelvi jogok kollokviuma viszont bevonult a szakma történetébe.²

6. Az új Modern Nyelvoktatás

Folyóiratunk megindítását 1995-ben kezdeményezte a Corvina Könyvkiadó (magánvállalat) igazgatója: Bart István író, műfordító, filológus (a fordítástörténet tudósa), hogy élesszük újra a hajdani folyóiratot, de most már nyomtatott – előfizethető – folyóirat formájában. Néhány évvel később ez lett egyesületünk szakfolyóirata, majd illetmény-folyóirata.

A XI. kötet elején olvasható a második dekád beköszöntő cikke (Szépe 2005); s egy holnap napvilágra kerülő Festschrift-ben a felelős szerkesztő és a főszerkesztő igyekszik dokumentálni az elmúlt 10 év cikktermését (Blaschik és Szépe 2005). – S a XI. kötet 1. számában található az első évtized termésének repertórium is (Horváth 2005).

Szeretnénk, ha ez továbbra is olvasható és – a doktorandusok számára is – megfelelően értékelt publikációs fórum maradna a *Modern Nyelvoktatás*. Nagyon fontosnak

¹ Bakonyi István megemlékezése ugyanebben a kötetben olvasható.

² Szervezetünknek – a FIPLV keretében – a nyelvi emberi jogokkal kapcsolatos történeti jelentőségű üléséről egy másik közlemény keretében fogok visszaemlékezni.

tartjuk, hogy a folyóirat magyar nyelvű legyen; vagyis ne váltson át angolra. Egy tizenvalahány milliós nyelvi közösségben ugyanis szükség van minden (nemcsak elméleti) szakmában magyar nyelven olvasható – friss és informatív – közleményekre, valamint recenziókra. (Természetesen lesz angol nyelvű tartalomjegyzékünk, illetve valamennyi tanulmány előtt idegen nyelvű összefoglalás.)

7. Az egyesület konszolidálása

Ameddig a TIT esernyője alatt voltunk, addig nem volt szükség szabályszerű egyesületi életre: elsősorban bizonyos szakmai mozzanatokra koncentrálhattunk.

Az új körülmények között lépésről lépésre kialakítottuk közösen az egyesületi létezés formáját (az egyesületi törvény keretében). Ennek egyik alapja az a láthatatlan szerződés, amelyet a tagság köt egymással, hogy (a) a kölcsönös érdeklődésüknek megfelelő szakmai tevékenységet folytatnak, (b) s létrehozzák és fenntartják ennek a tevékenységnek demokratikus kereteit, (c) s ezért tagdíjat fizetnek, (e) valamint ennek érdekében önkéntes – szervezetszociológiai szempontból „mozgalmi” – munkát végeznek.

Egyébként szép példája a „rendszer váltásnak”, amelynek során egy szakma művelői saját kezükbe vették ügyeik intézését, így folytatták tovább néhány évtizede – volta képpen félig-meddig „ellenszélben” elkezdett – munkájukat.

Mindennek évenkénti kereteit biztosítja az éves költségvetés, valamint az évenkénti közgyűlés. Jelentős tényezője a szakmai tevékenység mellett a kongresszusok rendszeres sorozata, az illetmény-folyóirat (a *Modern Nyelvoktatás*), az egye informatívabb honlap, valamint a közgyűlésen átadásra kerülő Brassai-díj (és, természetesen, a tiszteleti tagság intézménye).

Választott tisztségviselőink segítségével lassanként kezdünk ugyanolyan rendes szakmai egyesületi életet élni, mint egy brit – jogilag és pénzügyileg is szabályozott, áttekinthető – egyesület (csak az anyagi forrásaink csekélyebbek).

Egyesületünk összeforrt – a tőlünk függetlenül elkezdődött – évenkénti megrendezésre kerülő országos alkalmazott nyelvészeti konferenciákkal, majd kongresszusokkal (amelyekről már szóltam). Ebben a sorozatban mindegyik helyen részben azonos, részben más és más közönségünk van, s a vendéglátó csapat gondolkodása, szervezési stílusa is gazdagítja egész egyesületünk tapasztalatait. Jövőre Gödöllőre megyünk, a következő években lehet, hogy Kolozsvárra vagy Dunaszerdahelyre, majd pedig a budapesti ELTE Bölcsészettudományi Kar érdekelt tanszékeinek meghívására várunk.

A kongresszusoknak – szerintem – az a legfontosabb lehetősége, hogy közös irányban orientálódó emberek periódikusan találkozzanak, új gondolatok, ötletek érik el őket; tudjanak publikálható előadásokat tartani. Igen jelentős szerepe ezeknek a tudományos összefüggéseknek az új diszciplínák, témakörök jelentkezése.

8. Az egyesület szakmai tevékenységének szélesítése

Az egyesület szakmai tevékenységéről holnap a főtítkár fog beszámolni. Én mindössze egy eredményes újításunkat szeretném említeni. A vitanapokat (vagy, ahogyan én nevezem „paláver”-eket), amelyeket hétfőn délutánonként tartunk budapesti bázisunknak (az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének) helyiségében. A személyes – intézményközi – kollegiális vita nagyon hiányzik nemcsak a magyarországi al-

kalmazott nyelvészetnek, hanem az egész nyelvtudománynak életéből (akárcsak az ország szellemi életből egyébként is.)

Próbálunk enyhíteni a főváros-központúságunkon is; a pénzügyek és az adminisztráció nagy része Pécssett folyik. De több vitát és egyéb eseményt szeretnénk más városokban szervezni.

Egyik további nagy törekvésünk, hogy több alkalmazott nyelvészeti doktorandusz és egyetemi/főiskolai hallgató kapcsolódjon be egyesületünk tevékenységeibe.

S mindehhez szeretnénk, ha lépésről lépésre visszatalálnánk két nemzetközi szervezetünkhöz: a FIPLV-hez (amellyel megmaradtak hivatalos kapcsolataink) és az AILA-hoz (amelyhez jelenleg nincsenek élő kapcsolataink).

9. Az alkalmazott nyelvészet helye a többlépcsős felsőoktatásban

Ma délelőtt volt külön – már hagyományos – megbeszélése az egyetemi és főiskolai alkalmazott nyelvészeti programoknak. Arról most nem kívánok beszélni, csak két dolgot szeretnék hozzátenni.

(1) Az alkalmazott nyelvészet felsőoktatásbeli jövőjével kapcsolatban fontos, hogy

(1a) *legyen többféle B. A. (B. Sc.) program, amely az alkalmazott nyelvészet köré épül* (fő szakként vagy mellékszakként);

(1b) magát az alkalmazott nyelvészetet azonban elsősorban M. A. (M.Sc.) szintű diplomának tartom (szintén fő szakként vagy mellékszakként);

(1c) fontosnak tartom, hogy legyen – többféle – alkalmazott nyelvészeti Ph. D. (vagyis) doktori program.

(2) Ugyanilyen fontosnak tartom, hogy *szerepe legyen az alkalmazott nyelvészeti kurzusnak* valamennyi

(2a) magyarországi óvónő képzésében,

(2b) a tanítók képzésében,

(2c) a nyelvszakos és magyarszakos tanárok képzésében, valamint

(2d) a kommunikációs szakemberek képzésében.

Erősen hangsúlyozni kívánom az alkalmazott nyelvészeknek és (bármilyen néven működő) oktatási részlegüknek a szolgáló, közreműködő funkcióját.

10. Befejezés

Befejezésül egy utópista program jut eszembe:

Mondjuk, ha 20 év múlva Bécsben, 25 év múlva Kaposvárott, 30 év múlva Melbourne-ben tartaná a MANYE évi rendes kongresszusát és közgyűlését, s ezt mindenki a legnagyobb rendben levőnek tartaná – az bizony nagyon jó volna.

Ne tessék eltúlozni Magyarországot, Európát és az Európán kívüli országokat, városok különbségét. Elsősorban pénzről van szó. Ha nem rendeződünk be eleve „kolonizált” életre, akkor 20-25-30 év múlva a szakmai érdekesség legalább annyira jelen lehet a mi kongresszusainkon (mindenféle országból jövő résztvevővel és mindenféle nyelven), mint a német, francia, angol, cseh, orosz stb. országbeli szervezetek évenkénti összejövetelein.

Irodalom

- Blaschtk É., Szépe Gy. 2005. Tudománytörténeti adalékok a Modern Nyelvoktatás című folyóirat első tíz évének cikkeivel kapcsolatban. In: Dobos Cs., Kis Á. Lengyel Zs., Székely G., Tóth Sz. (szerk.). „*Mindent fordítunk és mindenki fordít.*” *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben.* Bicske: SZAK Kiadó. 133144.
- Gárdus J. 1993. Egy krónikás feljegyzései. In: Klaudy K. (szerk.) *A harmadik Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai* Miskolc: Miskolci Egyetem. 473-491.
- Graf R. (szerk.): 1999. *Anyanyelv és nemzet. Lőrincze-breviárium.* Budapest: Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, 365.
- Horváth J. 2005. *Modern Nyelvoktatás repertórium 1995-2004.* [*A. Modern Nyelvoktatás, XI. évfolyama, 1. számának melléklete.*] Budapest: Corvina.
- Székely G. 2001. A 160 éves Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szerepe a nyelvoktatásban és a nyelvművelésben. *Modern Nyelvoktatás* VII. évfolyam, 1. szám, 69.
- Szépe Gy. 1986. Nyelvpolitika – nyelvoktatás. In: Klaudy K, Lengyel Zs. (szerk.) *Az idegen nyelvi nevelés/oktatás néhány iránya és lehetősége* Budapest: Művelődési Minisztérium.
- Szépe Gy. 1999. Magyarország nyelvpolitikája és a kutatás. In: Balaskó M., Kohn János (szerk.). 1999. *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása.* Szombathely: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1324.
- Szépe Gy. 2002. Alkalmazott nyelvészet: kihívások és esélyek. *Modern Nyelvoktatás* VIII. évfolyam, 2-3. szám, 37.
- Szépe Gy. 2005. Modern Nyelvoktatás 2005: kezdődik a második évtized. *Modern Nyelvoktatás, XI. évfolyam, 1. szám, 37.*
- Telegdi Zs. et al. (szerk.): 1975. *Modern Linguistics and Language Teaching.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

I.

Szaknyelvi

kommunikáció

A Nemzetközi Kapcsolatok szakos hallgatók nyelvi képzése a Széchenyi István Egyetemen

Ablonczyné Mihályka Livia – Tompos Anikó

1. Bevezetés

Az ezredfordulót úgy jellemezhetnénk röviden, mint a kultúrák közötti kommunikáció korát (Borgulya 1996). Korunk gazdasági változásai, vagy másképpen szólva korunk ipari forradalma, a hol elektronikusnak, hol informatikainak, hol kommunikációs, hol digitálisnak hívott forradalom a kommunikációval kapcsolatos kérdések sorát veti fel. A kommunikáció összetett folyamat. A jövőendő gazdasági szakemberek, menedzserek, nemzetközi szakreferensek felsőoktatási tanulmányaik során széleskörű szakmai ismeretek birtokába jutnak, mely ismeretek lényeges elemei a nyelvi kultúra közvetítésével foglalkozó tantárgyak (Szépe 2000).

A Nemzetközi Kapcsolatok főiskolai szak célja multidiszciplináris (jogi, közgazdasági, politológiai, diplomáciai, biztonságpolitikai, üzleti–kereskedelmi, pénzügyi, stb.) szakmai és általános műveltségrel rendelkező szakemberek képzése. A képzési cél megvalósításához elengedhetetlen a magas szintű általános és szakmai nyelvismeret.

Tanulmányunk első részében az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék által oktatott kötelező és választható idegen nyelvi tantárgyakat ismertetjük, különös tekintettel a szakmai kommunikációs tárgyra (interkulturális kommunikáció, menedzser kommunikáció, üzleti tárgyalások, nemzetközi tárgyalástechnika). Ezeknek a tantárgyaknak a kidolgozásakor célunk az volt, hogy a hallgatók leendő munkahelyükön megfeleljenek az idegen nyelven folytatott szóbeli és írásbeli kommunikáció kihívásainak.

A második részben az utolsó évfolyamos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatjuk be. A felmérés szükségességét az indokolta, hogy hallgatói visszajelzéseket kapjunk a tárgyak fogadtatásáról, illetve az így szerzett tapasztalatokat az új típusú, három + két éves képzés kidolgozásakor figyelembe tudjuk venni.

2. A Nemzetközi Kapcsolatok szak

A Jog- és Gazdaságtudományi Kar Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézete 1999-ben hozta létre a Nemzetközi Kapcsolatok, 4 éves főiskolai szakot. A szakindítás óta a képzés tartalma már egyszer változott a képzési idő megtartása mellett. A változások az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék által oktatott tárgyakat részben pozitívan, részben negatívan érintették. A választható nyelvi tárgyak egy része kötelező lett, de a harmadik nyelv már nem szerepel a választható tantárgyak között. Ennek következtében sok hallgató úgy dönt, hogy az általa középiskolában tanult egyik nyelvet önképzéssel fejleszti és ún. második nyelvként új nyelvet tanul.

2.1. A képzés főbb területei

Az alábbi táblázat a szak képzési területeit mutatja. A zárójelben szereplő adatok az indulási, a többi adat a 2003-as módosítás utáni állapotot mutatják (Horváth-Winkler 2002, 2004).

Területek	Óraszám	%	Kredit
Általános és nyelvi ismeretek	(960) 390	(29) 19	(28) 40
Közgazdasági ismeretek	(510) 350	(15) 17	(38) 36
Jogi ismeretek	(540) 380	(16) 18	(42) 39
Társadalomtudományi ismeretek	(390) 320	(12) 15	(28) 33
Diplomáciai ismeretek	(510) 280	(15) 13	(42) 29
Választható, differenciált szakmai ismeretek	(450) 380	(13) 18	(38) 39
Kötelező gyakorlati képzés	(360) 360	-	(24) 24
Összesen:	(3360+360) 2100 + 360	(100) 100	(240) 240

1. táblázat: A Nemzetközi Kapcsolatok szak tanterve

2.2. A nyelvi képzés főbb területei

Az alábbi táblázat szemlélteti az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék által oktatott kötelező és választható tantárgyakat, melyeket a hallgatók angolul, franciául, németül, olaszul és oroszul tanulhatnak.

A tárgy neve	Óraszám/hét	Státusz	Kredit
Interkulturális kommunikáció	2	Kötelező	2
Menedzser kommunikáció	2	Kötelező	2
Üzleti tárgyalások	2	Kötelező	2
Nemzetközi tárgyalástechnika	4	Kötelező	4
Szakmai nyelvvizsgára felkészítő I-II.	4 + 4	Választható	2 + 2
Stílusgyakorlatok	2	Választható	2
Üzleti esettanulmányok	2	Választható	2
Második nyelv I-IV.	4 + 4 + 4 + 4	Választható	0

2. táblázat: Idegen nyelvi tantárgyak (jelenlegi állapot)

A tárgyak tematikája megegyező, esetleges eltérések a célnyelv jellegéből adódhatnak. A tantárgyprogramok kidolgozásának vezérelve a gyakorlatorientáltság és a készségközpontúság volt (Kurtán 2001). Mivel a szak indításakor országosan is csak kevés tapasztalat volt ismert, szükségletelemzési eredmények nem álltak rendelkezésünkre.

A kötelező tárgyakat a hallgatóknak két nyelven kell tanulniuk. Megjegyezzük, hogy szaktanszékek is oktatnak kötelező és választható tárgyakat idegen nyelven.

3. Kérdőíves felmérés

3. 1. A felmérés célja

A felmérés célja annak feltárása és elemzése, hogy a hallgatók mennyire elégedettek a nyelvi képzés egyes alkotóelemeivel, illetve az egyetemen szerzett idegen nyelvi ismeretek mennyiben felelnek meg a piac támasztotta igényeknek. Végzős hallgatóink már

rendelkeznek kellő munkatapasztalattal is, mivel a Nemzetközi Kapcsolatok Szak képését kötelező szakmai gyakorlat egészíti ki.

3. 2. Kutatási módszer

A kérdőíves felmérés módszerét választottuk a végzős hallgatók véleményének a felderítésére. A kérdőív rövid, erősen fókuszált volt, zárt és nyitott kérdéseket is tartalmazott. Törekedtünk arra, hogy a kérdőív kérdéseit egyértelműen, a lehető legegyszerűbben fogalmazzuk meg (ld. melléklet). Csak a jelenleg kötelező, kreditpontos idegen nyelvi kommunikációs tárgyról kértük a hallgatók véleményét, mivel a választható idegen nyelvi tárgyaknak jellegükből következően kötött tematikája van. A tárgyak érdekességét és hasznosságát 0-4-ig terjedő Likert skálán értékelték a hallgatók, illetve szöveges megjegyzéseket fűzhettek értékelésükhöz.

Az adatközlők kiválasztása az ún. könnyen elérhető alanyok módszerével történt (Babbie 1998). A kérdőívet 58 végzős hallgató közül 29 töltötte ki.

3. 3. A felmérés eredménye

Bár a minta nem mondható reprezentatívnak, mégis figyelemre méltóak az adott válaszok, mert a végzős hallgatók fele kitöltötte a kérdőívet. Jelen tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé a részletes elemzést, ezért csak a munkatapasztalatokra, a tantárgyak hasznosságáról és érdekességéről szerzett adatokra koncentrálunk.

Fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a hallgatók eddigi munkatapasztalatai megfelelnek-e a leendő végzettségüknek. Mint a 3. táblázat mutatja, a válaszadók kevesebb mint 20%-a végzett olyan munkát, amire tanulmányai felkészítik.

Igen	Nem	Részben	Nem válaszolt
6	18	1	4

3. táblázat: Az adatközlők munkatapasztalatai

Erre az eredményre nem számítottunk, mivel a kötelező 3x3 hét szakmai gyakorlat eredeti célja az lenne, hogy a hallgatók betekinthessenek jövőendő munkájukba. Ennek következtében a további kérdések, amelyek az egyetemen tanult idegen nyelvi kommunikációs tárgyak gyakorlati hasznosságára irányultak, nagyrészt a hallgatók megérzéseit mutatják be.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a végzős hallgatók a régi tanterv szerint tanulták az elemzett nyelvi tárgyakat, amelyek közül csak a *Nemzetközi tárgyalástechnika* volt kötelező, a másik három választható. Ennek ellenére, mint a 4. táblázat is mutatja, az összes kérdezett hallgató felvette az *Interkulturális kommunikációt*, csak ketten nem választották a *Menedzser kommunikációt*. Az *Üzleti tárgyalások* új tantárgy, amely még nem szerepelt az eredeti tantervben. Ezt figyelembe véve pozitívumnak tekintjük, hogy 11 hallgató mégis tanulta, amire a 2003-2004-es tanévtől volt lehetősége.

A tárgy neve	Hallgatók száma	Érdekeség	Hasznosság
Interkulturális kommunikáció	29	2,97	2,48
Menedzser kommunikáció	27	3,04	3,11
Üzleti tárgyalások	11	3,55	3,55
Nemzetközi tárgyalástechnika	29	3,24	2,93

4. táblázat: A tantárgyak értékelése

Az *Interkulturális kommunikáció* tárgy célja, hogy a hallgatókat felkészítse a globalizáció hatásaként létrejött és egyre nagyobb teret nyerő interkulturális kommunikáció kihívásaira. Ezen belül fejleszti a saját kultúra jobb megismerését, elhelyezését más kultúrák viszonyrendszerében, elősegíti az idegen kultúrák iránti nyitottságot és érzékenységet. Betekintést nyújt különböző országok kultúrájába és a hallgatók önálló kutatás révén ismerkednek más nemzetek kommunikációs szokásaival. Az adatközlők inkább érdekesnek, mint hasznosnak találták a tárgyat. A tantárgy megítélése nyelvenként különböző volt, ami további gondolkodásra kell, hogy készítse az oktatókat.

A *Menedzser kommunikáció* a mindennapi helyzetekben és konfliktusokban segít eligazodni az üzleti és munkahelyi környezet színhelyein. Elméleti és gyakorlati példákon keresztül a hallgatók képesek lesznek a sikeres bemutatkozásra, álláspályázatok, önéletrajz, motivációs levelek, rövid jelentések írására. Mivel a tantárgy az írásbeli kommunikációra koncentrál, valószínűleg ezért ítélték inkább hasznosnak, mint érdekesnek.

Az *Üzleti tárgyalások* oktatásának célja az, hogy a hallgatók az adott nyelven képesek legyenek külföldi partnerrel való tárgyalás során korrekt nyelvi kifejezésre, illetve a szituációnak megfelelő viselkedéssel elősegítsék az üzleti tárgyalás sikeres kimenetelét. A válaszadók egyaránt érdekesnek és hasznosnak is találták a tárgyat. Ez a tantárgy kapta a legjobb értékelést mindkét tekintetben.

A *Nemzetközi tárgyalástechnika* célja a hallgatók megismertetése a nemzetközi tárgyalások elméleteivel, folyamataival és gyakorlatával. A félév során a kurzus a nemzetközi tárgyalások különböző aspektusaival foglalkozik, majd a hallgatók esettanulmányok segítségével az elméleteket gyakorlati szituációkban hasznosítják. Meglepő, hogy a válaszadók inkább érdekesnek, mint hasznosnak tartották a tantárgyat. A tárgy megítélése ismét nagy különbséget mutatott az egyes nyelveket illetően.

4. Összegzés

A mai versenyorientált világban, különösen a gazdasági életben, egyre nagyobb és fontosabb szerepe van a *professzionális szintű* idegen nyelvi kommunikációnak. Egyre több olyan állást hirdetnek meg, ahol a pozíció betöltéséhez magas szintű kommunikációs készség szükséges mind magyar, mind idegen nyelven.

A vizsgálatnak többféle értelmezése lehet, több következtetés vonható le, az adatok feldolgozása számos vitára adhat lehetőséget. Jelen tanulmányunkban azt mutatuk be, hogy a Nemzetközi Kapcsolatok szak végzős hallgatói hogyan vélekednek a nyelvi kommunikációs tárgyak gyakorlati életben való alkalmazhatóságáról és mennyire tartották élvezetesnek az órákat.

A kérdőíves felmérés egy hosszabb távú vizsgálat első része. Általánosságban megállapítható, hogy a négy idegen nyelvi tárgyat a hallgatók kedvezően fogadták. A tan-

tárgyakkal kapcsolatban felmerült problémák elemzéséhez hallgatókkal készített interjúkra van szükség.

Irodalom

- Babbie, E. 1998. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Borgulya I. 1996. *Üzleti kommunikáció a kultúrák találkozásában*. Pécs: Janus Panus Tudományegyetem.
- Horváth I., Winkler Cs. 2002. *Tanulmányi tájékoztató. Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Horváth I., Winkler Cs. 2004. *Tanulmányi tájékoztató. Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Kurtán Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szépe Gy. 2000. A Linguist's Remarks on Manager Communication. In Bakonyi I.–Pápai V. (eds.) *Business and Intercultural Communication*. Győr: SZIF nyomda. 1-6.

Melléklet FELMÉRÉS

Az alábbi kérdőívvel az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék által oktatott szakmai kommunikációs tantárgyakról alkotott hallgatói véleményeket elemezzük. Kérjük, hogy a kérdésekre értelemszerűen válaszoljon. Köszönjük segítségét.

1. A válaszadó (a megfelelő választ húzza alá, illetve egészítse ki)

Nem: férfi / nő Kor: év Első diplomás-e: igen/nem

Munkatapasztalat (szakmai gyakorlat, diákmunka, stb.): Időtartam:.....hét; hónap; év

Olyan munkát végzett-e, amire tanulmányai felkészítik: igen / nem

Ha igen, részletezze:
.....

2. Idegen nyelvi kommunikációs tantárgyak

Interkulturális kommunikáció

Tanulta-e a tárgyat: igen/nem Ha igen, milyen nyelve(ke)n: angol / francia / német / olasz / orosz

Értékelje a tárgyat (karikázza be a megfelelőt – 0=egyáltalán nem, 4= nagyon):

Mennyire volt érdekes, illetve mennyire közölt új információkat: 0 1 2 3 4

Mennyire lesz hasznos leendő munkájában: 0 1 2 3 4

Megjegyzés:
.....

Menedzser kommunikáció

Tanulta-e a tárgyat: igen/nem Ha igen, milyen nyelve(ke)n: angol / francia / német / olasz / orosz

Értékelje a tárgyat (karikázza be a megfelelőt : 0 = egyáltalán nem, 4 = nagyon):

Mennyire volt érdekes, illetve mennyire közölt új információkat: 0 1 2 3 4

Mennyire lesz hasznos leendő munkájában: 0 1 2 3 4

Megjegyzés:
.....

Üzleti tárgyalások

Tanulta-e a tárgyat: igen/nem Ha igen, milyen nyelve(ke)n: angol / francia / német / olasz / orosz

Értékelje a tárgyat (karikázza be a megfelelőt : 0 = egyáltalán nem, 4 = nagyon):

Mennyire volt érdekes, illetve mennyire közölt új információkat: 0 1 2 3 4

Mennyire lesz hasznos leendő munkájában: 0 1 2 3 4

Megjegyzés:
.....

Nemzetközi tárgyalástechnika

Tanulta-e a tárgyat: igen/nem Ha igen, milyen nyelve(ke)n: angol / francia / német / olasz / orosz

Értékelje a tárgyat (karikázza be a megfelelőt – 0=egyáltalán nem, 4= nagyon):

Mennyire volt érdekes, illetve mennyire közölt új információkat: 0 1 2 3 4

Mennyire lesz hasznos leendő munkájában: 0 1 2 3 4

Megjegyzés:
.....

A műszaki angol nyelvoktatási profilja és eredményei

Bajzát Tünde

1. Bevezetés

Napjainkban a szaknyelvoktatás egyre fontosabb szerepet tölt be a felsőoktatásban. A magyar felsőoktatás struktúrájának átalakítása együtt jár azzal, hogy az általános nyelvoktatási modellek helyét szaknyelvoktatási modellek veszik át. Ebből következően szükséges a felsőoktatásban folyó szaknyelvoktatás tartalmának az aktuális piaci igényekkel való összehangolása. Kutatásom fő célkitűzése az, hogy feltárjam milyen hasonlóságok és különbségek vannak a jelenlegi szaknyelvoktatás tartalmi szempontjai, valamint a különböző vállalatok idegennyelvtudásra vonatkozó szakmai elvárásai és igényei között.

2. A kutatás célja

A 2004 tavaszán elkezdett kutatás célja, hogy ismereteket kapjunk az általános- és szaknyelv tudás piaci igényeiről a borsodi régió vállalatainál, a Miskolci Egyetemen végzett mérnökök nyelvi és kulturális helytállásáról a munkahelyen a kapott nyelvtudás alapján, a felvételi elbeszélgetésen elvárt nyelvtudásról, a szakfordítói végzettség szükségességének kérdéséről, a munkahelyi nyelvoktatásról. Továbbá az, hogy megismerjük az idegen nyelvek presztízsét a műszaki foglalkozásúak tekintetében, a külföldi tanulmányút és továbbképzések lehetőségeit, kihívásait, valamint a magyar és külföldi tulajdonú vállalatok nyelvi különbözöségeit. A kapott eredmények alapján megállapításokat, következtetéseket és javaslatokat tehetünk arra vonatkozóan, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi idegennyelv- és szaknyelvoktatásban azért, hogy az idegen nyelvet és szaknyelvet tanulók nyelvi és kulturális kompetenciái jobban megfeleljenek a vállalati elvárásoknak.

3. A kutatás módszere

Vizsgálatomat elsősorban Kurtán Zsuzsa szükségletelemzési koncepciója alapján végeztem: „A nyelvoktatásban **szükségletelemzésnek** nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, mire lesz a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatakor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják” (Kurtán 2001: 70).

A tanulmány következtetései empirikus felmérések sorozatának eredményei, melyek az egyetemen tanító angol szakos tanárok, a vállalatok humán erőforrás menedzserei és mérnöki végzettségű dolgozói által kitöltött magyar nyelvű kérdőíveken alapulnak. Továbbá, ahol erre lehetőség volt, a kérdőívekre épülő irányított beszélgetések szolgáltak alapul. A kérdőívek András István: *Termelés, Kultúra, Nyelv* című könyve; Konczosné Szombathelyi Márta *Győrtől dolgozó menedzserek – interkulturális kihívások* című tanulmánya és Kurtán Zsuzsa: *Szakmai nyelvhasználat* című könyve alapján ké-

szültek (András 1999, Konczosné 2003, Kurtán 2003). A kérdőívekben található zárt kérdés, félig zárt kérdés, értékelési skála és szabad válasz.

4. A kutatási minta

A vizsgálatot a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában (IOK) folytattam az angol szakos kollégák körében. A szakfordító és a nem szakfordító hallgatókat oktató tanárok is kitöltötték a kérdőívet, ezek 100%-ban értékelhetők.

Ezen kívül a vizsgálatba bevont 11 borsodi régióban található cégből 5 vállalatnál végeztem sikeres kutatást. Mind az 5 cég műszaki profilú nagyvállalat, közülük 3 magyar tulajdonú, 2 pedig külföldi leányvállalat (japán, amerikai). A vállalatok humán erőforrás menedzserein kívül 84 mérnök töltötte ki a kérdőívet, melyek 88%-a értékelhető.

5. Az eredmények értékelése

Jelen tanulmány a kutatás sorozat részeredményeit mutatja be. Elsőként a Miskolci Egyetem műszaki angol nyelvtanítási modelljeit ismertetem, mely a továbbiakban alapjául szolgál majd az összehasonlító elemzéseknek. Ezt követi a munkahelyi nyelvoktatás és a napi idegennyelv-használat kérdése a munkahelyen. Végezetül a tanított modellek és vállalatok elvárásainak hasonlóságait és különbözőségeit mutatom be 23 nyelvhasználati területen keresztül.

5.1. Az egyetemen folyó angol szaknyelvi képzés rövid bemutatása

A Miskolci Egyetemen folyó angol szaknyelvi képzésnek két modellje van: az ágazati szakfordító képzés és az alapképzés. Az ágazati szakfordítók egyetemi tanulmányaik 7. félévében kezdik meg a képzésüket. A felvétel feltétele középfokú nyelvvizsga, ennek hiányában írásbeli felvételi vizsgát kell tenniük a jelentkezőknek. A képzés 4 féléves, mely során általános- és szaknyelvi társalgás, általános- és szaknyelvi tolmácsolás és fordítástechnika órákon vesznek részt a hallgatók. A képzés az egyetemi szintű gépészmérnökök szakirányú főmodulja, a diploma mellé betétlapot kapnak. A képzést vizsga zárja, amely az államvizsga tárgyak része: a szóbeli vizsgán általános- és szakmai társalgásból és fordítástechnikából vizsgáznak (blattolás angolról magyarra). Az írásbelin vizsgafordítás szerepel angolról magyarra és magyarról angolra, továbbá diplomafordítást is készítenek. Az alapképzésben (nem szakfordító képzésben) részesülő hallgatók 5 féléven keresztül heti 3 órában általános idegen nyelvet tanulnak. Nyelvtanulásuk 6. félévében heti 1 órában tanulnak szaknyelvet. Célja az egyetemi záróvizsgára való sikeres felkészülés, melynek részeként szaknyelvi fordítási feladatot is végezniük kell.

5.2. Munkahelyi nyelvoktatás

A nyelvtudás fejlesztésére a munkahelyen az öt vizsgált vállalatból négy esetén, helyben - a vállalat területén erre a célra kialakított teremben - kiscsoportos foglalkozások keretében van lehetőség. Az oktatást a helyi nyelviskolák vagy a vállalat saját nyelvtanárai biztosítják, az anyagi feltételeket pedig a vállalatok teremtik meg. Az egyik külföldi tulajdonú (V5k jelű, lásd 1. ábra) vállalatnál kezdetben volt nyelvoktatás, de a dolgozók több műszakos munkaidejéhez nehéz volt a nyelvórák idejét igazítani, és a kezdeti lelkesedés hamar elmúlt. A dolgozók válaszai ugyanakkor azt tükrözik, hogy

igény mutatkozik a nyelvórák iránt.

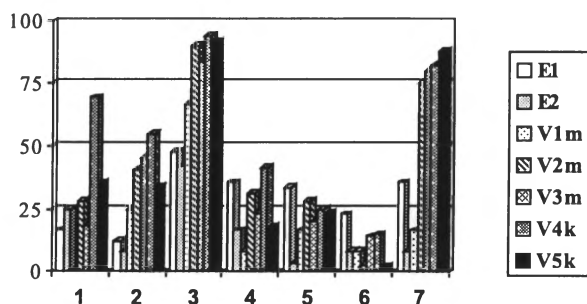
Külföldi nyelvgyakorlási és továbbképzési lehetőség minden vállalat esetén adott, a látogatott országok sokasága mutatja a sokszínű lehetőséget (pl. Franciaország, Kína, Nagy-Britannia, Németország, Olaszország, USA stb.).

A munkahelyi nyelvoktatást, illetve az egyetemi és más iskolarendszerű oktatási formában a nyelvgyakorlás lehetőségét még magasabb óraszámban kell biztosítani, mert a vizsgálatban részt vett 5 vállalatnál a mérnökök átlagosan munkaidejük 14%-át idegennyelv-használattal töltik el, ami igen jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy mérnök végzettségű és beosztású válaszadókról van szó. Ez az érték percben kifejezve 66 percet jelent napi átlagos 8 órás munkaidőből. Az átlagérték 5 és 240 perc között helyezkedik el. Vállalati lebontásban az arányszám a következő: V1m: 19%, V2m: 11%, V3m: 19%, V4k: 20%, V5k: 14%. (lásd 1. ábra)

5.3. Az egyetemi szaknyelvi modellek és a vállalati igények összehasonlítása

A következőkben a 23 nyelvhasználati tevékenységet 5 csoportban mutatom be. Az egyetemi modellek és a vállalati igények összehasonlítását a grafikonok segítségével szemléltetem (1-5. ábra).

Az 1. ábra jól mutatja, hogy a konferencián való részvételre az eddigieknél egy kicsit nagyobb figyelmet kell fordítani az oktatásban. Figyelembe kell venni azt is, hogy a külföldi tulajdonú- és vezetésű vállalatok esetén a konferencia belső konferenciát is jelent, ami a vállalaton belül (esetenként telefonon) zajlik. Az egyetemen folytatott nyelvoktatással összehasonlítva látható, hogy a külföldi látogatók fogadására, a levelezési és e-mail-en keresztül kapcsolattartásra, a rövid üzenetek írására, fogadására nagyobb igény jelentkezik a vállalatoknál, mint ahogy arra az egyetem felkészít, és az eltérés igen jelentős mértékű. Továbbá, az ábra azt is szemlélteti, hogy a munkahely bemutatására, az önéletrajz és a pályázat írására nagyobb hangsúly kerül a nem szakfordító képzésben, így ennek mértékét az oktatásban csökkenteni ajánlatos.

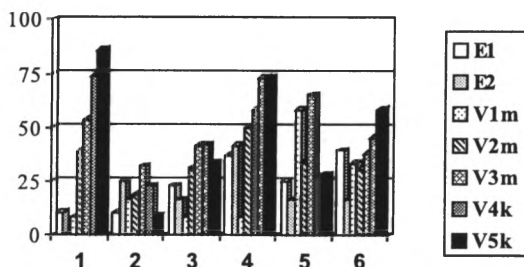


1. ábra: Általános nyelvhasználat 1.

A számok 0-tól 100-ig a bal oldali függőleges tengelyen a gyakorisági sorrendet jelölik ötfokú skálán. Az E1: a nem szakfordító képzésben résztvevő hallgatókat oktatók véleményét, az E2: a szakfordító képzésben résztvevő hallgatókat oktatók véleményét tükrözi. V1m, V2m és V3m a magyar tulajdonú a V4k és V5k a külföldi tulajdonú vállalatoknál dolgozó mérnökök választát jelöli minden ábrán.

A számok a vízszintes tengelyen az alábbi kategóriákat jelölik az 1. ábrán: 1: konferencián való részvétel, előadás 2: külföldi látogatók fogadása 3: levél, e-mail. 4: munkahely bemutatása 5: önéletrajz 6: pályázatok 7: rövid üzenetek.

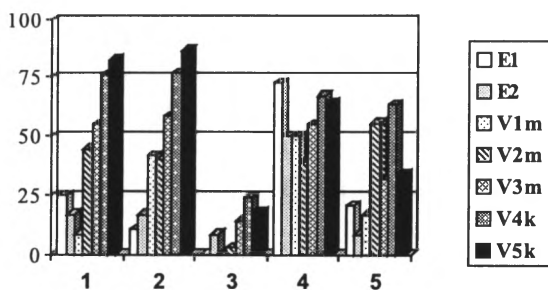
A 2. ábra bemutatja, hogy az idegen nyelvű szakmai munkahelyi megbeszélések, az üzleti tárgyalások, valamint a telefonbeszélgetések- és üzenetek, a magyar tulajdonú vállalatok esetében a telex és fax küldése nagyobb hangsúlyt kapnak a vállalati igénylistákon, mint az oktatásban. Továbbá a diagram azt is bemutatja, hogy a külföldi tulajdonú és munkáltatójú vállalatoknál magasabb az idegen nyelvtudás iránti igény a telefonbeszélgetések- és üzenetek, valamint az űrlapok kitöltése esetében, mint magyar társaiknál. Ezeknek magasabb óraszámában történő oktatása tanácsos. A szerződés szerepe az oktatásban megfelelő mértékű.



2. ábra: Általános nyelvhasználat 2.

A számok az alábbi kategóriákat jelölik a 2. ábrán: 1: szakmai munkahelyi megbeszélések 2: szerződések 3: tárgyalás üzleti partnerekkel 4: telefonbeszélgetés, telefon-üzenetek 5: telex, távirat, fax 6: űrlapok kitöltése.

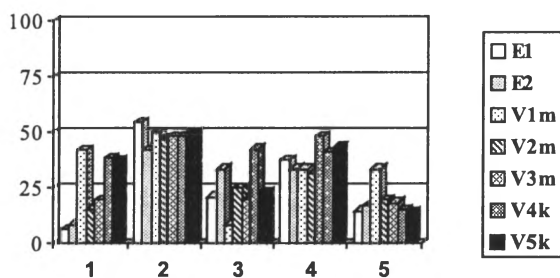
A 3. ábra azt szemlélteti, hogy a feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások; jelentések, jegyzőkönyvek és a műszaki jelentés, beszámoló terén a külföldi partnerekkel vagy a tulajdonossal folytatott kapcsolattartás indokolja az elsőbbséget, különösen a külföldi tulajdonú vállalatok esetében. A működési leírások és technológiai folyamatok nagyrészt magyar nyelven is hozzáférhetők, ezért az egyetemi oktatásban erre helyezett hangsúlyt csökkenteni ajánlatos. Továbbá, az ábra azt is szemlélteti, hogy a szakfordító képzésben részesülők oktatási modulja jobban megközelíti a vállalatok elvárásait.



3. ábra: Szaknyelvhasználat 1.

A számok az alábbi kategóriákat jelölik a 3. ábrán: 1: feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások 2: jelentések, jegyzőkönyvek 3: megvalósíthatósági tanulmány 4: működési leírások, technológiai folyamatok 5: műszaki jelentés, beszámoló.

A 4. ábra bemutatja, hogy a szabványok oktatása elmarad a vállalatoknál elvárt igények mögött. Azonban, a szakirodalom, a tudományos publikációk, szakmai előadások, termékismertető és hirdetések esetében egyensúly tapasztalható az oktatás és a mindennapi munkahelyi gyakorlat között.



4. ábra: Szaknyelvhasználat 2.

A számok az alábbi kategóriákat jelölik a 4. ábrán: 1: szabványok 2: szakirodalom (könyvek, folyóiratok) 3: szakmai előadások, továbbképzések 4: termékismertető, hirdetések 5: tudományos publikációk.

6. Összefoglalás

A tanulmány ismertette a Miskolci Egyetemen folyó angol szaknyelvoktatás képzési modelljeit és röviden összefoglalta öt borsodi műszaki profilú vállalat általános és szakmai idegennyelv-használati igényeit. Megvizsgálta a munkahelyi nyelvoktatás kérdését, a naponta idegennyelv-használatra fordítandó időarány mértékét és 23 nyelvhasználati tevékenység alapján bemutatta az oktatás és a vállalati igények hasonlóságait és különbségeit. Emellett, javaslatot tett a nyelvoktatás fejlesztésének irányaira. Megállapítható, hogy a versenyképes munkaerőpiacon a mérnököknek mindennapi munkájukhoz nélkülözhetetlen az idegen nyelvek magas szintű ismerete. A felsőoktatásnak, valamint a vállalatoknak minden segítséget meg kell adniuk a cél elérése érdekében.

Irodalom

- András I. 1999. *Termelés, kultúra, nyelv*. Dunaújváros: Dunatáj Kiadói Kft.
- Konczosné Sz. M. 2003. Győrről dolgozó menedzserek – interkulturális kihívások. In: Kuko-relli S. (szerk.) *V. Dunaújvárosi Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvvizsgáztatási Konferencia kötete*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 142-151.
- Kurtán Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szaknyelvi kommunikáció a nyelvórán és a szaknyelvi vizsgán

Biróné Udvari Katalin

1. Bevezetés

Bármilyen szinten és módszerrel is folyik az idegennyelv-tanítás, annak célja mindig a **kommunikáció**, vagyis az, hogy két (vagy több) különböző anyanyelvű ember a közösen kijelölt közvetítő nyelven szóban és írásban kapcsolatot tudjon létesíteni és fenntartani egymással, fel tudja építeni azt a közös kultúrát, amelyben minden résztvevő számára a lehető legegységesebb információátvitel történik, amelyben emberi viszonyulások és társadalmi viszonyok jutnak kifejezésre. Ez történik jól meghatározott profillal és körülmények között a **gazdasági felsőoktatásban** is a **szaknyelvi órán**, ahol szakmai tartalmak közvetítésére kerül sor idegen nyelven.

2. A nyelvórai kommunikáció jellemzői

Vizsgáljuk röviden azt a szakirodalomban is vitatott kérdést, hogy egyáltalán kommunikációnak nevezhető-e az, ami bármilyen szervezett keretek között folyó idegennyelv-oktatásban a nyelvórán zajlik! A nyelvóra általános célja és rendeltetése, hogy a nyelvtanulót képessé tegye arra, hogy a saját élete folyamatait, problémáinak megoldását, ismeretszerző tevékenységét, a saját kommunikációját mint tranzakciót, interakciót és nyelvi cselekvést képes legyen helyhez, időhöz és kontextushoz kötötten idegen nyelven adekvát nyelvi formában megvalósítani. A nyelvóra a valóság egy szelete, egy olyan valós szituáció, amely a fent említett céllal szerveződik meg, valóságos igényeket és szükségességeket tükröz. Azt is el kell fogadnunk, hogy minden olyan nyelvórai tevékenység, amely a nevezett cél elérése érdekében történik, autentikus. A kommunikációnak az UNESCO számára készített ún. McBride-jelentés szerint **nyolc alapfunkciója** van (Szecskő 1997): tájékoztatás, szocializáció, motiváció, vita és eszmecsere, oktatás, kulturális fejlődés, szórakoztatás, integrálás. E funkciók a nyelvórán is maradéktalanul megvalósulnak. A nyelvtanítás során is egyértelműen megtörténik az ismeret és információ közvetítés a környezetről, külvilágról, azaz a tájékoztatás. A nyelvóra megcélozza a nyelvtanuló szocializációját, azaz képessé tételét egy közös tudásalap (a nyelvórán ez kibővül az idegennyelv-ismeret és a célnyelvi kultúra közvetítésével, ill. erre koncentrálódik) biztosításával arra, hogy a társadalomban teljes jogú tagként élhesse életét.

A nyelvórán is megtörténik rövid és hosszú távú egyéni és társadalmi célok megfogalmazása, tudatosítása, azaz a motiváció. A tanteremben is lehetőség van egymástól eltérő vélemények kialakítására és közvetítésére. A megfelelő tudásanyag és készségek elsajátíttatása az oktatásban követelmény. Általános kulturális és interkulturális ismeretek közvetítése során a nyelvóra biztosítja a nyelvtanuló kulturális fejlődését, a kulturális különbségek magyarázatával erősíti a saját kulturális identitást is, valamint toleranciára nevel. A nyelvóra betölti a szórakoztatási funkciót is, hiszen (bizo-

nyos szinten elengedhetetlen) eleme a játék, ill. a szerepjáték. A csoportos nyelvtanulás során különböző háttérű egyének, csoportok kölcsönösen megismerik egymást, elősegítve ezzel egymás jobb megértését.

Összegezve elmondható, hogy funkcióját tekintve a **nyelvórai kommunikáció megfelel a kommunikáció általános funkcióinak**, melyeken keresztül megvalósul a kommunikáció célja. Vagyis a tantermi történéseket egyértelműen kommunikációnak kell tekinteni.

3. A valós szaknyelvi kommunikáció

Mielőtt rátérnénk a felsőfokú gazdasági szaknyelvtanításnak a szaknyelvi kommunikáció megvalósulásának szempontjából történő elemzésére, vizsgáljuk meg a konkrét kulturális- társadalmi közegben végbemenő **valós**, tehát a nem nyelvtanulás céljából konstruált **szaknyelvi kommunikáció** jellemzőit (v. ö. Sárdi 2000).

A szaknyelvi kommunikáció meghatározott embercsoportok - egy (vagy több) szakma képviselői - közötti társadalmi, kulturális és szakmai érintkezésre szolgál. A kommunikációban részt vevő felek szerint a következő viszonylatokat állíthatjuk fel:

- a/ kommunikáció egy szakma legalább két képviselője között
- b/ kommunikáció két (vagy több) szakma legalább egy-egy képviselője között
- c/ kommunikáció egy szakma képviselője és egy laikus (ügyfél) között.

A szaknyelvi kommunikáció során az információ tartalma általában fontosabb, mint a nyelvi forma, amelyben kifejezésre jut. Ideális esetben az adekvát formai (nyelvtani, stilisztikai, kulturális) jellemzők összhangban vannak a képviselt információs tartalommal. A szaknyelvi kommunikációt nagyfokú kreativitás jellemzi, egy-két kötött nyelvhasználati forma (pl. köszönés, elköszönés, megköszönés, segítség felajánlása, stb.) kivételével gyakorlatilag sosem számítható ki előre, hogy a felek milyen kommunikációs tartalmat pontosan milyen nyelvi formával fognak kifejezni.

A szaknyelvi kommunikáció konkrét társadalmi-kulturális-szakmai és szituációs kontextusban zajlik. A szaknyelvi kommunikációban konkrét beszédszándékok valósulnak meg (pl. meggyőzés, megköszönés, bocsánatkérés, egy szakmai téma bemutatása stb.). A szaknyelvi kommunikáció sikeres, ha sikerült a kitűzött beszédszándékot megvalósítani, az információs tartalmat egyértelműen közvetíteni, az adott problémát megnyugtató módon megoldani. A szaknyelvi kommunikációra jellemző a szaknyelvi regiszter adekvát használata, valamint a szaknyelvre jellemző nyelvi struktúrák alkalmazása. A szaknyelvi kommunikáció nyelve autentikus, bármely résztvevője tematikailag is új szemponttal egészítheti ki a kommunikációt, ezzel akár más irányba terelve azt.

4. Felsőfokú idegen nyelvi gazdasági szaknyelvtanítás

A felsőfokú idegen nyelvi gazdasági szaknyelvtanítás gyakorlatában a szaknyelvi kommunikáció jellemzői az alábbiak szerint valósulnak meg, illetve módosulnak.

A nyelvórán a szaknyelven folyó kommunikáció beszédpartnerei közül csak a nyelvtanár képzett szakember, de nem feltétlenül gazdasági szakmában. A nyelvtanulók, különösen magasabb évfolyamokon, már majdnem képzett szakemberek, akik gazdasági szakmai ismereteikkel segíthetik a tanár munkáját és hozzájárulhatnak az oktatás sikerességéhez. A nyelvórán nem elsődleges, de nagyon fontos a pontos informá-

ciós tartalom, a cél ennek mentén egy adekvát idegennyelv-használat és az ehhez kapcsolódó készségek kialakítása. A kreativitás jellemzi a nyelvórai szakmai nyelvhasználatot is azzal a különbséggel, hogy a nyelvórán nagy számban kerülnek alkalmazásra előre rögzített, az adott szakmában meghatározott helyzetekben adekvátnak számító nyelvi fordulatok. Az ezekből történő konkrét választás egyénileg változó. Maga a nyelvóra mint a nyelvtanulás színtere az a konkrét társadalmi-kulturális-szakmai és szituációs kontextus, amelyben a szaknyelvi kommunikáció zajlik. Ezen belül a szaknyelvi kommunikáció során olyan előre pontosan körülírt társadalmi-kulturális-szakmai szituációkban folyik a valódit erősen megközelítő, azt imitáló szerepjáték, amelyekbe a nyelvtanuló pályája során nagy valószínűséggel kerül. Az autentikus szituációk körülményeit és tartalmát imitáló, előre körvonalazott tantermi szituációkban az élethelyzetekben is előforduló beszédszándékok nyelvi, kulturális és szakmai megvalósítása történik. A tantermi szaknyelvi kommunikáció sikeressége is a kitűzött beszédszándék sikeres megvalósításával egyenlő. A tantermi szaknyelvi kommunikáció során a résztvevők törekednek az anyanyelvi szakszókincs fogalmi tartalmának ismeretében az idegen nyelvi szaknyelvi regiszter és a jellemző nyelvi struktúrák alkalmazására. A tantermi szakmai kommunikáció nyelve csak a nyelvtanulási szituációt mint autentikus szituációt tekintve autentikus. A posztkommunikatív nyelvtanítás lehetőleg mindig autentikus anyagokkal dolgozik. (A szakirodalom megkülönbözteti az "autentikus" [anyanyelvi nyelvhasználó által egy másik anyanyelvi nyelvhasználó számára írt szöveg az aktuális helyszínen, az aktuális időben közvetítve] és az "eredeti" fogalmát. Ha az autentikus anyagokat, például újságcikkeket kiszakítjuk eredeti környezetükből és bevisszük a nyelvórára, akkor ezek "csak" eredeti anyagoknak minősülnek. A nyelvoktatás szempontjából a két szót egymás szinonímájaként használhatjuk.) Az autentikus (eredeti) reáliákkal stimulált nyelvi tevékenységek ezért ugyanilyen mértékben és vonatkozásban tekinthetők autentikusnak. A nyelvórán is megtörténhet, hogy a szaknyelvi kommunikáció valamely résztvevője új szempontot vet fel, s így az előre megszabottól eltérő mederbe tereli a kommunikációt, de ez nem tipikus. A nyelvtanulókat meglehetősen lefoglalja a nyelvvel való küzdelem és annak a tartalomnak a megalkotása, amellyel kitöltik a szituáció leírásakor megadott kereteket.

A felvázolt nyelvórai sajátosságok érvényesek a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsgaközpontjának **szaknyelvi vizsgáin** folyó szóbeli és írásbeli kommunikációra is. A vizsgán a fentiekben leírt módon érvényesülnek a következő nyelvórai jellemzők: a kommunikáció résztvevőinek státusza; az információs tartalom fontossága (szakmailag hiteltelen megoldások nem elfogadhatók), de nem elsődlegessége; a kreativitás; az autentikus beszédszándékok és ezek sikeres megvalósítása; a szaknyelvi regiszter és jellemző nyelvi szerkezetek adekvát használata. A vizsga mint a nyelvtudás mérésének lehetősége, s ezzel a nyelvtanulás egyik állomása, a nyelvórához hasonlóan beágyazódik a konkrét társadalmi-kulturális-szakmai és szituációs kontextusba, a vizsgafeladatok is erőteljesen megközelítik a valós szakmai szituációkat (szakmai jellegű bemutatkozó beszélgetés, prezentáció egy szakmai témáról (például a magyar borvidékek bemutatása), dokumentum (táblázat, statisztika, diagram értelmezése), irányított szakmai jellegű beszélgetés, szakmai jellegű szituáció, probléma megoldása (például reklamáció, rendelés felvétele, szakmai tanácsadás), idegen nyelvű szakmai tartalom közve-

títése, összefoglalása anyanyelven és fordítva, szakmai írásfeladatként üzleti levél, pályázat, beszámoló írása). A vizsgafeladatok alapjául eredeti (autentikus) reáliák, például újság cikk, hirdetés, számla, prospektus, térkép szolgálnak. A vizsgán a feladatok olyan mértékben rögzítettek, hogy az attól való eltérés vagy valamely szempont figyelmen kívül hagyása, illetve megváltoztatása a feladatmegoldás mint szempont értékelésénél (de csak ennél a szempontonál) pontvesztést jelent. A vizsgáztató ugyanis előre meghatározott nyelvi viselkedést, cselekvést vár el és értékeli. Ezért a feladat leírásában például szerepel, hogy a vizsgázó szerepét tekintve minden probléma ellenére igyekszik a további jó üzleti kapcsolat fenntartására, azaz nem veszhet össze az üzleti partnerével, nem adhatja át a telefonkagylót a főnökének, még ha a valóságban ezt is tenné. Ha a vizsgázónak szerepe szerint kártérítést kell követelnie, nem lehet engedékeny, határozottan képviselnie kell az álláspontját.

5. Összegzés

Összegezve megállapítható, hogy a szaknyelvi órán a tanár és diák, diák és diák közti, valamint a szaknyelvi vizsgán zajló szaknyelvi kommunikáció megfelel a kommunikáció fent említett alapfunkcióinak. Középpontjában a szakmai nyelvhasználat elsajátítása, illetve mérése áll készségenként több különböző szempont alapján. A kommunikatív kompetenciát fontosságában egyenrangúnak tekinti az információs tartalommal és annak adekvát nyelvi megjelenítési formáival, explicit módon közvetíti a célnyelvi kultúrát (gyakran egybevetve a nyelvtanuló saját kultúrájával). A posztkommunikatív szaknyelvoktatás a tananyagot, azaz az információs tartalmat és az elsajátítandó készségek és képességek körét a valóság feltérképezésével valós igények alapján határozza meg. A szaknyelvi óra kommunikációs célja a szaknyelv és az ezzel összefüggő készségek közvetítése, ill. elsajátítása, ezért mint kommunikációs szituáció autentikusnak minősül.

Irodalom

- Sárdi Cs. 2000. Létezik-e kommunikáció az idegen nyelvi tanteremben? In: Kiszely Z. (szerk.) *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola. 7-17.
- Szecső T. 1997. A kommunikáció funkciói. In: Báthory, Z., Falus, I. (szerk.) *Pedagógiai lexikon*. Budapest: Keraban Könyvkiadó. 261.

A közgazdasági terminológia tanítása a Szófiai egyetem magyar szakán

(A közgazdasági szakszavak néhány sajátosságához)

Damyanova Milena

Bevezetés

Az elmúlt 15 évben jelentős változások zajlottak le a világpolitikában és a gazdasági életben. Ez az időszak a tudomány, a politika és a közgazdaság intenzív fejlődésének a kora, melyben különösen nagy szerep jut a tudományos információk cseréjének. 1989 után, a piacok globalizálódásával, a köznyelvi szókészlet egyre jelentősebb részét a szaknyelvi lexika, nevezetesen a közgazdasági szakszavak és szakkifejezések teszik ki, egyre nagyobb az érdeklődés a gazdasági folyamatok iránt. Ezen új kihívásokból adódóan dolgoztam ki a három szintből álló gazdasági szakirányú képzést a Szófiai Egyetem magyar szakán: *A magyar sajtónyelv*, *A magyar üzleti nyelv* és *A közgazdasági szövegek fordítása* c. szakszemináriumokat. A képzés alapvetően „üzleti” képzés, amelynek a súlypontja a közgazdasági alapismeretek elsajátítása, illetve a gazdasági fordítás. Az a cél, hogy a gazdaságnak jól képzett, magyar nyelven kommunikálni tudó szakembereket bocsássunk rendelkezésére, akik nemcsak mint tolmácsok, fordítók, hanem mint fiatal vállalkozók és munkatársak tevékenykedhetnek a nemzetközi üzleti élet területén, s akik a későbbi Uniós-tagságból adódó lehetőségeket sikeresen tudják kihasználni.

2. A közgazdasági terminológia jellemzői

A bolgár és a magyar közgazdasági nyelvet illetően, említésre méltó az a tény, hogy mind Magyarországon, mind Bulgáriában a közgazdasági irodalom sokkal később alakult ki, mint a fejlett nyugati országokban. Magyarországon sokkal komolyabb az érdeklődés a szaktudományos nyelv iránt, mint Bulgáriában, de eddig sem a magyar, sem a bolgár közgazdasági szakszókészlet nem vált komolyabb kutatások tárgyává. A magyar-bolgár kereskedelmi kapcsolatok töretlen fejlődése azonban megköveteli a közgazdasági terminológiai alrendszer részletes lingvisztikai vizsgálatát, ennek rendszerezését a közös európai szabványoknak megfelelően, mert „in special communication terms and standards contribute to an important degree in achieving effective communication” / „A szaknyelvben a terminusok és a szabványok nagyon jelentős mértékben hozzájárulnak a hatékony kommunikáció eléréséhez” (Jonson and Sager 1980: 93, Fordítás a szerzőtől).

2.1. A szaktudományos nyelv, s különösen a közgazdasági nyelv szókészletében három réteget szokás megkülönböztetni.

- **Közhasználatú szavak.** E csoporthoz tartozó szavak stilisztikai tekintetben differenciálatlanok. A szókészletnek ehhez a rétegéhez jórészt az alapszókészlet szavai tartoznak, amelyek olyan reáliákat neveznek meg, amelyek a mindennapi életben használ-

latosak és a köznyelvhez tartoznak, de a terminológiai rendszer keretében ezek a szavak értelmileg átalakulnak, meghatározott tudományos jelentéssel gazdagodnak. Egy részük önálló formában található, mások összetett szakszavaknak és terminológiai szókapcsolatoknak a tagjai: pl. *valutakosár* (валутна кошница), *pénzügyileg erős* (финансово силен), *pénzügyi összeomlás* (финансов срив) stb.

Ide sorolhatók a közismert közgazdasági szakszavak is: *ár* (цена), *pénz* (пару), *piac* (пазар) stb.

- **Több tudományág által használt szókészlet.** A szaktudományos szókészlet egészét tekintve másik nagy csoportját azok a szavak alkotják, amelyek révén a tudomány és a technika különböző területeire vonatkozó jelenségeket és folyamatokat írjuk le: *infrastruktúra* (инфраструктура), *rugalmasság* (еластичност) stb.

- **Szakszókészlet (terminológia).** Ehhez a szókészleti réteghez azok a szavak és szókapcsolatok tartoznak, amelyek a tudás valamely területére vonatkozó fogalmakat képezik le. A terminus a jelölt és a jelölő közötti egyértelmű megfelelés kifejezője, amely egyben kijelöli a fogalom helyét a megfelelő tudományszak fogalom rendszerében pl. *akkreditív* (акредитив), *kamat* (лихва), *ázsió* (ажуо) stb.

A bolgár szakirodalomban a szakszót különböző módon határozzák meg. Sztefanova, L. szerint „Терминът е дума, но с по-конкретно определено значение (в сравнение с общоупотребимите думи), което е равно на обема на назоваваното от него понятие” / „A terminus olyan szó, amelynek konkrétan meghatározott jelentése van (a köznyelvi szavakkal összevetve), és amely az általa megnevezett fogalomnak felel meg” (Стефанова 1970: 460, Fordítás a szerzőtől).

Manolova, L. szerint “Терминът е относително еднозначен езиков знак, който назовава понятие от дадена научна или техническа област” / „A terminus viszonylag egyjelentésű nyelvi jel, amely egy adott tudományos vagy műszaki területhez tartozó fogalmat nevez meg” (Манолова 1984: 7, Fordítás a szerzőtől).

Tekintettel arra, hogy egyrészt egyes szakszavak a közhasználatú vagy a köztudományos szavak határát súrolják, másrészt pedig olyan szavak, amelyek a köznyelv tartozékai, sajátos szerkezetek elemeiként terminológiává váltak, azt kell hangsúlyoznunk, hogy egy ilyen osztályozást csak feltételesen tekinthetünk helyesnek.

2.2. A szakszavak szereplése a kommunikációs szférák spektrumában a közlő feladattól és céljaitól, valamint a közlés befogadójától függ. Ennek értelmében három kommunikációtípus határolható el:

- a) közlő-szakértő – befogadó-nem szakértő közötti közlés,
- b) közlő-szakértő – befogadó-potenciális szakértő (diák, tanuló) és
- c) közlő-szakértő – befogadó-szakértő közötti közlés.

A felsorolt kommunikációtípusokon alapul a gazdasági szakirányú képzés a szófiai magyar szakon, amely az 5. szemeszterben **A magyar sajtónyelv** c. szabadon választható tantárggyal kezdődik. Az anyag 30 %-a közgazdasági témájú cikkek, amelyeket a legjelentősebb közgazdasági folyóiratokból és újságokból (Napi Gazdaság, HVG, Figyelő, Világgazdaság) veszünk. Ez az *a-típusú* kommunikáció. A szövegek értéséhez a hallgatók a cikkekhez kapcsolódó feladatokat oldanak meg (szöveget egészítenek ki, feleltválasztós és információ-transzferes feladatot oldanak meg stb.). A szakszavak bemu-

tatása a terminológia által megnevezett fogalomhoz közel álló és a befogadó-nem szakértő által ismert tárgyakkal, jelenségekkel való asszociáció útján érvényesül. A fogalom magyarázata a közhasználatú szavak, az expresszív hatású szavak és kifejezések felhasználásával zajlik.

A hallgatóknak az ilyen típusú sajtó megértéséhez fennakadást jelentenek egyrészt mindazok a lexikális és stilisztikai sajátosságok, amelyek a sajtónyelvre jellemzők és amelyeknek a tisztázása a szakszeminárium egyik fő célja. Másrészt pedig az figyelhető meg, hogy a diákok nem szoktak ügyelni a szövegek összefüggéseire, s ennek következtében sokszor globálisan felfogják a cikkben megfogalmazott tényállást, de részletekbe menően nem sikerül megérteniük. Megfigyeléseim szerint sok nehézséget okoz a hallgatóság tájékozatlansága, valamint a lanyha érdeklődés a bolgár nyomtatott és elektronikus média iránt is.

A gazdasági képzés második szintjét a *Magyar üzleti nyelv c.* szabadon választható tantárgy képezi, amely ebben az évben került bevezetésre. Itt a *b*-típusú kommunikáció realizálódik. Elsődleges célja az üzleti nyelvhez kapcsolódó terminológiának a tanítása. Az alapvető tananyag a Debreceni Nyári Egyetem által kiadott *Üzleti magyar nyelvkönyv* (Laczkó Tibor, Rácz Edit 2004). Ezenkívül más autentikus szövegeket is használunk, amelyeknek túlnyomó része megfelel az oktatási-tudományos irodalom követelményeinek (pl. didaktikai irányítás, illusztratív anyagok dominálása stb.).

A gazdasági szakirányú képzés *A szövegtípusok fordításának elmélete és gyakorlata c.* kötelezően választható tantárgy keretében 30 órás **közgazdasági fordítással** fejeződik be. Ezen órákon tudományos és tudományos-információs stílusú szövegeket elemzünk és fordítunk, az eddiginél sokkal több figyelmet fordítva a terminus sajátosságaira.

3. A terminus néhány sajátossága

Amennyiben nyelvi jelként értelmezzük a terminust, akkor – felhasználva Gustave Guillaume francia nyelvész tapasztalatait – a hallgatóság figyelmét annak két lényeges oldalára kell felhívunk – egyrészt a terminus alaki, másrészt pedig a jelentésbeli oldalára (Guillaume 1964). Oktatási szempontból lényeges a közgazdasági szakszókincs jelentésviszonyainak vizsgálata.

3.1. Közgazdasági terminológia és rokonértelműség

Bár a terminológiai norma nem fogadja el a szinonímiát és a poliszemiát, gyakran találkozunk ilyen szemantikai viszonyokkal. A rokon értelmű közgazdasági szakszavakat három nagy csoportra osztjuk: a) lexikai közgazdasági szinonimák, b) morfológiai közgazdasági szinonimák és c) a szóképzéssel létrejött szakmai szinonimák.

E tanulmány céljai értelmében külön figyelmet csak az első csoport érdemel. A lexikai közgazdasági szinonimákat további két csoportra oszthatjuk:

- Rokon értelmű szakszavak, amelyeknél az egyik szó idegen eredetű, a másik pedig ennek magyar megfelelője. Ezek az úgynevezett lexikális duplumok. A szakirodalomra az idegen és a bolgár/magyar szakszó szinkrón használata jellemző (pl.: magyar: *import* – *bevétel*, *behozatal*, *garancia* – *kezeség*; bolg.: *импорт* – *внос*, *трасант* – *издател* stb.).

- Műszókészlet rokonértelműség áll fenn két magyar/bolgár közgazdasági terminus között is: *költség*–*kiadás*–*ráfordítás*; *készpénzállomány*–*készpénzkészlet*; *biankó*

csekk–kitöltetlen *csekk*; kölcsönt *ad*–kölcsönt *nyújt*–kölcsönt *folyósít*; *bolg.*: *рѣст* – *увеличение* – *нарастване*; *целиви*–*специален данък*; *подвижност на пазара* – *гъвкавост на пазара*; *залагам* – *давам като залог* stb.

3.2. Poliszmia

A terminológiát a szemantikai síkon általában a monoreferencialitás jellemzi, azaz „соотношение знака и означаемого в термине должно выражаться в однозначном соответствии их...” / „A jelölő és jelölt a terminusban egymásnak szorosan megfelel” (Даниленко 1977: 36, Fordítás a szerzőtől). A magyar és a bolgár közgazdasági szakszavak egy része azonban többjelentésű. Pl.: *átutalás* (1. *Az az eljárás, cselekvés, hogy valamely összeget átutalnak.* 2. *Az átutalt összeg.*) | *сметка* (1. *Записване на извършените финансови операции в главната счетоводна книга.* 2. *В търг. – извлечение, показващо дължима сума за продадени стоки, услуги и др.* 3. *На фонд. пазар – периодът от един уравнителен ден до следващия.* 4. *Банк. дело – текуща депозитна сметка*).

4. Nyelvhelyesség

A közgazdasági nyelvben nem ritka a szakszavak helytelen, jelentésük félreértésén alapuló használata. Így például gyakori hiba a fordításokban, valamint a szakkommunikáció során, a *deviza* és *valuta* szinonimaként való használata a bolgár *валута* szó helyett. Ezek azonban nem tekinthetők rokon értelmű szakszavaknak, mert van különbség fogalmi-terminológiai szinten, vagyis különböző definícióval rendelkeznek.

Megemlítendő itt az idegen szavakkal kapcsolatos hibák is, amelyek a fordítók illetéktelenségéből származnak. Gyakran a „nem szakfordító” nem ismeri a megszokott magyar/bolgár terminológiát, s ennek következtében olyan szavak és kifejezések kerülnek be a fordításokba, amelyek zavarossá teszik a magyar/bolgár mondatokat. Pl. a közgazdasági világban akadnak olyan fogalmak, amelyekre van magyar/bolgár szó, de a szaknyelvben az idegen terminus nyert polgárjogot. A fordító nem tudja meghatározni, hogy melyik terminus használata helyénvaló. Így a *likviditás* helyett a *fizetőképesség* szerepel a fordításban, az *експедитор* helyett – *изпращач*. Ugyanúgy a terminológiában olyan idegen szakszavak is találhatók, amelyek használata még nem gyökeresedett meg és ahelyett, hogy *osztalék*, a fordító azt írta, hogy *dividenda* | *недостиг* – *инсуфициенция*. Előfordul az az eset is, hogy az idegen szakszó helyett a már elavult magyar/bolgár megfelelője áll a fordításban: *alkusz* – *bróker*, *különbözeti ügylet* – *spread-ügylet* | *контрольор* – *одитор*, *влаглищен запис* – *варант* stb.

Szólnunk kell még egy problémáról, nevezetesen arról, hogy vannak szakszavak, amelyek különböző alrendszerekben (*banknyelv*, *kereskedelmi nyelv* stb.) funkcionálnak terminológiai elemekként, de más-más fogalmakat képeznek le. Pl. a francia eredetű *franchise* szó 'kis üzletek számára hasznos értékesítési forma, melyben az átadó díjazás (*franchise*) ellenében egységes és minden részletet átfogó marketingprogramot nyújt, amelyet minden csatlakozó üzlet átvesz' jelent. A bolgárban azonban *biztosítási önrészesedés*-ként (a magyarban ezt a jelentést már elavultnak tekintik) is részesül, csak az első terminust *франчайзинг* ejtjük, a másikat pedig *франшиза*.

Mindezen terminológiai helytelenségek elkerülése érdekében, valamint a magyar és a bolgár gazdasági terminológia elsajátításához és fordításához, az érthetőség és a kommunikáció sikeréhez remélem, segítséget jelentenek majd az általam készített **Magyar-bolgár közgazdasági szakszótár** (nyomdában van) – az első ilyenemű betűrendes munka, amely mintegy 7000 szócikkben (a teljesség igénye nélkül) bemutatja a magyar és a bolgár közgazdasági terminológiát, – és a különböző *terminológiai bankok* (*banques de terminologie*). Ezen utóbbiak hivatalos elkészítéséig a gazdasági képzés során hallgatói feladatnak adhatjuk *terminológiai cédulák* (*fiches terminologiques*) készítését különböző közgazdasági terminológiai alrendszerek alapján.

Végezetül elmondanám, hogy a fentiekben csupán vázlatosan érintettem azokat a kérdéseket, melyek egy nagyobb kutatás tárgyát képezik.

Irodalom

- Даниленко, В. П. 1977. *Русская терминология: Опыт лингвистического описания*. Москва: Наука.
- Guillaume, G. 1964. *Langage et science de langage*. Paris: Presse de l' Université Laval.
- Манолова, Л. 1984. *Българска терминология*. София: Издателство на БАН.
- Jonson, R. L., Sager, J. C. 1980. Standardization of Terminology in a Model of Communication. *International Journal of the Sociology of Language*. 23. 81-104.
- Стефанова, Л. 1970. По някои въпроси на термина и терминотворчеството. *Годишник на Софийския университет*. София: СУ „Св. Климент Охридски“. 457 - 470.

Források

- Hegedűs J. 1997. *Francia – magyar közgazdasági szótár*. Budapest: AULA Kiadó.
- Juhász J. et al. (szerk.). 1992. *Magyar értelmező kéziszótár, I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lenkei G. 1999. *1000 szó a pénzről*. Budapest: Kávé Kiadó.
- Мирчев, М. 2000. *Френско-български икономически речник*. София: ИК "Люрен".
- Sulyok-Pap M. 1994. *Bankkislexikon: Magyar-német-angol-francia-olasz-spanyol*. Budapest: KJK.
- Laczko Tibor, Rácz Edit. 2004. *Üzleti magyar nyelvkönyv*. Debrecen: Debreceni nyári egyetem.

Kérdésfeltevési stratégiák a hétköznapi és a jogi diskurzusban

Dobos Csilla

Bevezetés

Előadásomban a hétköznapi, illetve a jogi diskurzusra jellemző legfontosabb kérdéstípusokat valamint néhány olyan szabályt mutatok be, amelyek a kérdések használatára vonatkoznak.

Tágabb értelemben a jogi diskurzus beleilleszkedik abba a sorba, amelynek tagjait például a politikai, klinikai, gazdasági, természettörténeti, nyelvészeti, stb. diskurzus alkotja. Ebben az értelmezésben a jogi diskurzus felöleli a jog egész területét (tételes jog, jogalkalmazói jog, jogtudomány stb.), míg a szűkebb értelemben vett jogi diskurzus főként a jogalkalmazói jog területére korlátozódik és egyrészt szakemberek közötti dialógusokat, másrészt pedig szakemberek és laikusok párbeszédeit jelenti.

1. Hétköznapi diskurzus – jogi diskurzus

Ahhoz, hogy a hétköznapi és a jogi diskurzusra jellemző különböző kérdésfeltevési stratégiákat be tudjuk mutatni, mindenképp e két diskurzustípus alapvető eltéréseit célszerű meghatározni. Az összehasonlítás szempontjai egyrészt a **diskurzust**, másrészt annak **szereplőit**, harmadrészt pedig a **konverzációelemzés szabályait** érintik (a téma részletes kifejtését ld. Dobos 2005: 161-167).

2. A kérdés definíciója és a kérdések csoportosításának különböző szempontjai

A kérdés fogalmával több tudományterület is foglalkozik, mivel a kérdések minden diskurzusban fontos szerepet játszanak: a kérdések a diskurzus fenntartói és irányítói. Az alábbiakban különböző tudományterületek (filozófia, nyelvészet, pragmatika, kommunikációelmélet, jog) képviselői által megfogalmazott kérdés-definíciókat mutatunk be.

2.1. Filozófiai definíció

A kérdés fogalmát nagyon sok filozófiai témájú mű tárgyalja. Gadamer (Gadamer 1984: 254-257) hermeneutikai megközelítésének lényege – komprimált formában – az alábbiakban összegezhető:

- A kérdés lényegében rejlik, hogy **értelme** van. A kérdés értelme az az irány, amelyben a válasz bekövetkezhet.
- Kérdezni csak akkor tudunk, ha tudni akarunk, ez pedig azt jelenti: ha tudjuk, hogy nem tudunk. A kérdésben rejlő negativitás: a **nemtudás tudása**. Minden kérdés és tudni akarás előfeltétele a nemtudás tudása – mégpedig úgy, hogy meghatározott kérdéshez meghatározott nemtudás vezet. A tapasztalat negativitása logikailag a kérdést implikálja.
- A kérdésfeltevés előfeltételezi a **nyitottságot**, de ugyanakkor a **körülhatárolást** is. Azoknak az előfeltevéseknek a kifejezett rögzítését követeli, amelyek bizonyosak.

Ezért a kérdésfeltevés is lehet helyes vagy hamis.

- Hamisnak nevezzük az olyan kérdésfeltevést, amely nem éri el azt, ami még nyitott, hanem **hamis előfeltevések** megőrzésével hamisan állítja be.

Gadamer megállapításai a hétköznapi és a jogi diskurzusra egyaránt érvényesek.

2.2. Nyelvészeti definíció

A Magyar Grammatika (2000: 384) a kérdést a mondatfajták bemutatásánál tárgyalja. Négy alapvető kérdéstípust különböztet meg, úgymint:

1. Eldöntendő kérdés	A beszélő tudni szeretné, hogy x igaz-e vagy sem. Válasz: igenlés vagy tagadás Pl. <i>Látta a tettest? Járt a vádlott lakásában?</i>
2. Kiegészítendő kérdés	A beszélő tudni szeretné, hogy a kérdőszóval jelölt hely a mondatban hogyan tölthető ki. Egy mondatrészre vonatkozik, így a felelet egy mondatrészszel megadható. Pl. <i>Hol volt? Mennyit fizetett? Hogy sikerült? Mikor történt?</i>
3. Választó kérdés	A beszélő tudni szeretné, hogy melyik x áll fenn. A felelet a kérdésben felkínált választási lehetőségek valamelyike, vagy igenlés, illetve tagadás mindkettőre nézve (is-is, sem-sem). Pl. <i>Busszal vagy vonattal ment?</i>
4. Nyitott kérdés	A beszélő a kérdőszóval jelölt x részletes kifejtését várja. Hosszabb, esetenként többmondatnyi kifejtést igényel. Pl. <i>Hogy lehet ezt megoldani? Mi történt? Mi a véleménye?</i>

A kérdéstípusok megkülönböztetése elsődlegesen szemantikai alapon történik, a **nyitott** kérdéseket pedig a válasz várható terjedelme alapján lehet elkülöníteni az első három kérdéstípustól, az ún. **zárt** kérdésektől. Zárt kérdések esetén a válaszlehetőségek száma alacsony, ezért a zárt kérdésre adott válaszok általában rövidek és konkrétak, a határozott állásfoglalás többnyire elkerülhetetlen. Nyitott kérdések esetén a preferált válasz hosszabb, részletesebb, kifejtőbb, az egyértelmű állásfoglalás és véleménynyilvánítás elkerülhető.

A hétköznapi és a jogi diskurzusban egyaránt előfordul mind a négy kérdéstípus.

A rendőrségi kihallgatások (eltekintve az adatok felvételétől) általában néhány zárt kérdéssel kezdődnek, majd ezt követi egy – a ténymegállapítás szempontjából döntő fontosságú – nyitott kérdés, mint például: *Mi történt a discóban?; Mit csináltak XY lakásában?; Mit tud XY feleségéről?; Miért utaztak külföldre?; Mit tud felhozni mentségére?* stb.

Miután a gyanúsított a fenti típusú nyitott kérdésekre sok esetben rövid és szűkszavú, vagyis nem preferált választ ad, a nyitott kérdéseket az ún. **kisegítő zárt** kérdések követik. Ezek lehetnek eldöntendő, választó vagy kiegészítendő kérdések. A ténykonstitúció szempontjából az **eldöntendő** kérdések a legfontosabbak, mivel ezek válaszhal-

maza kételemű (Kiefer 2000: 55–60), s az egyik elem tagadása a másiknak. A *Megértette a vádat?* kérdésre például az egyik válaszalmazt az *Igen, megértettem* válasz és annak ekvivalensei (két válasz ekvivalens, ha az egyik válaszból a másik a világismeret alapján rekonstruálható), a másik válaszalmazt a *Nem, nem értettem meg* válasz és annak ekvivalensei alkotják. Annak meghatározása, hogy milyen beszédhelyzetben lehet az eldöntendő kérdésre egyszerű *igennel* vagy *nemmel* válaszolni, a pragmatika feladata. Például a *Bottal törték be a raktár ablakát?* egy ún. **fókuszkérdés**, ahol a *bot* fókuszban áll. Az igenlő válasz szemantikailag és pragmatikailag is elfogadható, a tagadó válasz azonban pragmatikai szempontból nem. Ez utóbbi ugyanis nem elégíti ki a kérdező információszerezésre irányuló törekvését, mivel csak részben szünteti meg a kérdező „nemtudását” (ha nem bottal, akkor mivel?). A hétköznapi és a jogi dialógusban ennek az ún. „kognitív deficitnek” a megszüntetését eltérő okok motiválják. A hétköznapi diskurzusban az udvariasság pragmatikai elve követeli meg, hogy a nemleges választ kiegészítsük, a jogi diskurzusban pedig a tényállás tisztázására irányuló törekvés (pl.: *Bottal törték be a raktár ablakát? Ha nem, akkor mivel?*).

A **választó** kérdések egynél több lehetőséget is megengednek, tehát a választó kérdések válaszalmazza általában többelemű (pl.: *A kocsmában maradt vagy maga is elment a többiekkel? Esetleg valami mást csinált?*). Fontos, hogy a válaszalmazatok között nem lehet logikai ellentmondás.

A **kiegészítő** kérdések válaszalmazza potenciálisan végtelen elemet tartalmaz, de mindennapi ismereteink és a beszédhelyzet véges számúvá teszi (pl.: *Kivel találkozott XY lakásán?*).

2.3. Pragmatikai definíció

Az egyik elterjedt pragmatikai definíció szerint (Margitay 2004:515) a kérdésnek az a feladata, hogy meghatározza a kért információt, azaz behatárolja a válaszként szóba jöhető állítások halmazát. Azt, hogy mit szeretnénk tudni, előzetes ismereteink és feltevéseink alapján határozzuk meg, következésképpen a kérdés valójában **meghatározás**, a kérdés célja pedig általában **információszerezés**.

A filozófiai művekhez hasonlóan a pragmatikai szakirodalom is tárgyalja az ún. rosszindulatú vagy veszélyes kérdéseket. Ezek a következők: az agresszív kérdések, a túl általános és a túl sokat állító kérdések, a rávezető kérdések, az álcázott kérdések stb. (részletes ismertetésüket ld. Margitay 2004: 516-528). Például a **túl sokat állító kérdés** olyan előfeltevéseket (a kérdés előfeltevései azok az állítások, amelyeknek igaznak kell lenniük ahhoz, hogy a kérdés értelmes és egyenesen megválaszolható legyen) tartalmazhat, amelyek nem biztos, hogy igazak, illetve veszélyesek a válaszadó számára. Ugyanakkor a válaszadó válaszával automatikusan elfogadja az adott kérdés előfeltevéseit és ezáltal kellemetlen vagy hátrányos helyzetbe kerülhet. A *Bántalmazza-e még a feleségét?* kérdés megválaszolása például azt feltételezi, hogy a válaszadó elfogadja a kérdés előfeltevéseit, nevezetesen (1) a kérdezettnek van felesége, (2) legalább egyszer vagy rendszeresen bántalmazta. A túl sokat állító kérdés azért veszélyes tehát, mert a kérdés elhangzása után már bizonyítást igényel a kérdéshez kapcsolódó előfeltevések hamis volta. Nem elhanyagolható emellett a kérdés pszichológiai hatása: a negatív válasz logikailag tisztázza a kérdezettet, de a kérdés már önmagában bogarat ültet az em-

berek fülébe és bizonyára többen feltételezik, hogy a kérdés nem véletlenül hangzott el (Margitay 2004:518).

2.4. Kommunikációelméleti definíció

Mielőtt rátérnénk a kérdések jogi meghatározására, említsünk meg egy napjainkban rendkívül népszerű kommunikációközpontú megközelítést: A kérdezés képessége olyan, mint egy univerzális csavarkulcs az interperszonális szerszámkészletünkben (Gillen: 1995: 51). A kommunikációelméleti szakirodalom a következőképpen csoportosítja a hétköznapi diskurzusra jellemző kérdéstípusokat:

- a kérdések leghasznosabb típusai (pl.: nyitott kérdés, tükörkérdés, hipotetikus kérdés);
- olyan kérdések, amelyeket megfontoltan kell alkalmazni (pl.: zárt kérdés, válaszkikényszerítő kérdés);
- eredményromboló kérdések (rávezető kérdés, értékelő kérdés stb.).

(A különböző kérdéstípusok részletes bemutatását ld.: Gillen: 1995: 52-61).

2.5. Jogi definíció

A bűncselekmény múltban lejátszódott esemény, amelynek a körülményeit meg kell ismerni a nyomozás, ill. a büntetőeljárás során. A jog képviselői nem tanúi ennek az eseménynek, így azt nem közvetlenül, hanem közvetve, többek között a kihallgatások és a vallomások alapján ismerik meg. A ténymegállapítás folyamata legtöbbször kérdés-felelet dialógusok formájában bontakozik ki, ezért a kérdések rendkívül fontos szerepet játszanak a jogi eljárásban.

A kérdést mint olyat a jog nem definiálja, azonban törvényekben (pl. az 1998. évi XIX. törvény a büntetőeljárásról) előír több olyan feltételt és szabályt, amelyek egyes kérdéstípusok használatára, a kérdezés módjára és stílusára, illetve a kérdést feltevő személyére vonatkoznak. A legfontosabbak a következők:

- Bizonyos kérdések előírása:

„A tanács elnöke ... megkérdezi a vádlottat, hogy a vádat megértett-e, nemleges válasz esetén a vádat megmagyarázza.” [1998. évi XIX. tv. 288. § (3) bek.]

„Ha a vádlott a (3) bekezdésben meghatározott lehetőségével nem él, illetőleg a nyilatkozatából ez nem derül ki, a tanács elnöke kérdést intéz a vádlotthoz, hogy a büntetőjogi felelősségét elismeri-e.” [1998. évi XIX. tv. 288. § (4) bek.]

- Bizonyos kérdéstípusok tiltása:

„Nem tehető fel a gyanúsítottnak a választ, illetőleg nem bizonyított tény állítását magában foglaló, a törvénnyel össze nem egyeztethető ígéretet tartalmazó kérdés.” [1998. évi XIX. tv. 180. § (1) bek.];

„Ugyancsak tilos a nem bizonyított, illetőleg valótlan tény állítását magában foglaló kérdés, például az, hogy a gyanúsított társ már beismerte a bűncselekmény elkövetését.” [1998. évi XIX. tv. 180. § (2) bek.] (Ha a társ beismerő vallomást tett, úgy szembesítésnek lehet helye.)

„A választ magában foglaló, a kérdésben jól körülírt, meghatározott rákérdezés, amelyre a nyilatkozónak elegendő igennel vagy nemmel válaszolni, nem tehető fel.” [1998. évi XIX. tv. 180. § (2) bek.]

A jogszabály tartalmazza a fent leírt kérdéstípus tilalmának magyarázatát is. Eszerint az így szerzett információ nem használható fel bizonyítékként, mivel a vallomást tévő joggal hivatkozhat arra, hogy az adott körülményekről vagy adatokról a kérdésből szerzett tudomást.

- A kérdezés módjára vonatkozó előírás:

„A tanács elnöke gondoskodik arról, hogy a kérdezés módja a vádlott emberi méltóságát ne sértse.” [1998. évi XIX. tv. 290. § (1) bek.]

- A kérdéseket feltevő személyek meghatározása:

„Ha a rendelkezésre álló adatok alapján meghatározott személy megalapozottan gyanúsítható bűncselekmény elkövetésével, az ügyész, illetőleg – ha az ügyész másképp nem rendelkezik – a nyomozó hatóság a gyanúsítottat a 117-118. § szerint kihallgatja.” [1998. évi XIX. tv. 179. § (1) bek.];

„A tanút az ügyész, illetőleg – ha az ügyész másképp nem rendelkezik – a nyomozó hatóság a 79-88. § szerint kihallgatja.” [1998. évi XIX. tv. 181. § (1) bek.]

- A kérdésfeltevésakor jelenlévő személyek meghatározása:

„A vádlottat rendszerint a még ki nem hallgatott vádlott-társai távollétében kell kihallgatni.” [1998. évi XIX. tv. 288. § (1) bek.];

„A tanács elnöke ... a tárgyalóteremből eltávolíttatja azt a már kihallgatott vádlott-társat, akinek jelenléte a vádlottat a kihallgatás során zavarná.” [1998. évi XIX. tv. 288. § (2) bek.]

- A kérdéseket feltevő személyek sorrendjének a meghatározása:

„Ezt követően a tanács elnöke, majd a 286. § (3) bekezdésében felsorolt személyek – az ott meghatározott sorrendben – kérdéseket intézhetnek a vádlotthoz.” [1998. évi XIX. tv. 290. § (1) bek.]

Amennyiben a vádlott vallomását befejezte, a tanács elnökét és a bíróság tagjait követően az ügyész, a védő, a sértett, a magánfél, továbbá az őt érintő körben az eljárásban résztvevő egyéb érdekelt, illetve a szakértő tehet fel kérdéseket. A jog tehát meghatározza a kérdést feltevők személyét és sorrendjét, továbbá azt is, hogy kik lehetnek jelen a kérdések feltételekor.

Egyes kérdések előírásához, illetve tilalmához hasonlóan bizonyos kérdésekre adandó választ is előír, illetve megtilt a jog. Például a tanú a személyazonosságát és esetleges érdekeltiségét tisztázó kérdésekre akkor is köteles válaszolni, ha egyébként mentességi jog illeti meg. A vádlott pedig a személyazonosságát érintő kérdésekre akkor is köteles válaszolni, ha egyébként a vallomástételt megtagadja.

Nyilvánvalóan a kérdés tartalmát nem lehet általánosságban megfogalmazni és nem lehet különbséget tenni aszerint sem, hogy a kérdést ki tette fel, ugyanakkor meg kell akadályozni, hogy az eljárást tévútra vivő kérdésekre adott válaszok hangozzanak el a tárgyaláson.

- A válaszadás megtiltása:

„Ha a kérdés a vádlott befolyásolására alkalmas, illetőleg a választ magában foglalja, az nem az ügyre tartozik, arra illetéktelen személy tette fel, a tárgyalás tekintélyét sérti, vagy az ismételten ugyanarra a tényre irányul, a tanács elnöke a kérdésre a feleletet megtiltja.” [1998. évi XIX. tv. 290. § (3) bek.]

Ez a jogszabály hat olyan körülményt tartalmaz, amelyek megvalósulása esetén a válaszadást a törvény megtiltja. Ha a jogszabályt a **pragmatika** felől közelítjük meg és

a jogszabályi feltételeket a **beszédaktus elméleti keretébe** helyezzük, úgy nyilvánvalóvá válik, hogy minden egyes körülmény pragmatikai elveket (Austin 1990, Grice 1997) sért:

JOG jogszabályi feltételek	PRAGMATIKA pragmatikai elvek
1. „a vádlott befolyásolására alkalmas”	→ Grice: együttműködési alapelv → Grice: a minőség maximája
2. „a választ magában foglalja”	→ Grice: a mennyiség maximája (hozzájárulásod ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges)
3. „az nem az ügyre tartozik”	→ Grice: a relevancia maximája
4. „arra illetéktelen személy tette fel”	→ Austin: boldogulási feltétel
5. „a tárgyalás tekintélyét sérti”	→ Grice: a mód maximája → Austin: boldogulási feltétel
6. „ismételten ugyanarra a tényre irányul”	→ Grice: a mennyiség és a mód maximája

Befejezés

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a jogszabályok jogi és pragmatikai szempontokra épülő elvek alapján definiálják azon kérdések fajtáit (választ magában foglaló kérdés, a feleletre útmutatást tartalmazó kérdés, nem bizonyított tény állítását magában foglaló kérdés, valótlan tény állítását magában foglaló kérdés, a törvénnyel össze nem egyeztethető ígéretet tartalmazó kérdés, olyan kérdés, amely a feleletre útmutatást tartalmaz, olyan kérdés, amely nem tartozik a tárgyalat ügyszó, a tanú emberi méltóságát sértő kérdés, a tárgyalás tekintélyét sértő kérdés, a tanút vallomásának megtételében befolyásoló kérdés), amelyek nem tehetők fel tanúkihallgatások, ill. vádlott vagy gyanúsított kihallgatása során.

Irodalom

- Austin, J.L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dobos Cs. 2005. A jogi diskurzus néhány jellemzőjéről. In: Cs. Jónás E. – Székely G. (Szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-Medence régióiban*. Pécs – Nyíregyháza: MANYE – Bessenyei György Könyvkiadó. 161-167.
- Gadamer, H-G. 1984. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata* Budapest: Gondolat.
- Gillen, T. 1999. *A meggyőzés mesterfogásai*. Budapest: Bagolyvár Könyvkiadó.
- Grice, H.P. 1997. A társalgás logikája. In: Pléh Cs. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Budapest: Osiris. 213-228.
- Kertész I. 1965. *A kihallgatási taktika lélektani alapjai*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Magyar Grammatika* 2000. Keszler B. (szerk.) Budapest: Magyar Tankönyvkiadó.
- Margitay T. 2004. *Az érvelés mestersége. Érvelések elemzése, értékelése és kritikája*. Budapest: TYPOTEX.

Miért kell és hogyan lehet erősíteni a kommunikatív nyelvoktatás nyelvi fókuszát a felsőfokú szaknyelvoktatásban?

F. Silye Magdolna

Miért kell a nyelvi fókuszot erősíteni?

A kommunikatív módszerek több évtizede dominálják a nyelvpedagógia gyakorlatát, és mivel igen tág teret engednek mind a tanári, mind a tanulói kreativitásnak, mindkét fél által általában kedveltek is. Az idő múlásával azonban egyre nyilvánvalóbban látszanak gyenge pontjai, sőt nem kívánt, kedvezőtlen következményei is, ami a gyakorlati és elméleti nyelvpedagógusokat kritikai észrevételeik megfogalmazására, az okok keresésére és a korrektív módszerek kidolgozására sarkallták.

A kommunikatív módszereket, különösen azok „erős” változatát legáltalánosabban és legkövetkezetesebben érő kritika a nyelvi forma háttérbe szorítása a nyelvi tartalommal szemben, amit leegyszerűsítve úgy is megfogalmazhatunk, hogy alkalmazói a sikeres célnyelvi kommunikáció létrejöttét akkor is elképzelhetőnek vélik, ha a beszélő nyelvtani ismeretei hiányosak. E kritika alapjául az szolgál, hogy a kommunikatív nyelvoktatási megközelítésekben a nyelvtan tanítása jószerevével csak induktív módon történik, az explicit nyelvtani magyarázat, a nyelvi formák tudatosítása és gyakorlása valamint a hibajavítás szegényes, vagy hiányzik, minek következtében csökevényesek maradnak mind a tanulók lingvisztikai mind pedig metanyelvi ismeretei. Hammerley kanadai bemelegítő kísérletekre hivatkozva bizonyítottan látja, hogy ez a nyelvtanítási gyakorlat még célnyelvi környezetben is szükségszerűen a tanulói hibák fosszilizálódásához, a „*classroom pidgin*” (osztálytermi pidgin nyelv) törvényszerű kialakulásához vezet. Ez pedig amellet, hogy adott esetben megnehezítheti, de akár meg is hiúsíthatja a nyelvi üzenetnek a beszélő szándéka szerinti küldését illetve fogadását (Hammerley 1987) – aminek következtében a kommunikáció alapvető célja sérül –, a nyelvismeret magasabb szintre emelésének további útját is elzárja (terminál 2 effektus). Hatványozottan igaz ez a kritika, ha a nyelvoktatás nem célnyelvi környezetben történik.

Amennyiben elfogadjuk azt, hogy a kommunikatív irányultságú nyelvoktatás által kívánatosan kialakítandó kommunikatív kompetencia legalább négy - lingvisztikai, szociolingvisztikai, diskurzus és stratégiai kompetencia (Canale 1983), mások szerint, az előző négynek az akcionális kompetenciával való kiegészítése után öt (Celce-Murcia et al. 1995) egyaránt fontos részkompetenciából épül fel, akkor a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatában valóban joggal hiányolhatjuk a lingvisztikai fókusz kellő mértékű érvényesülését. Ez a hiány lehet – többek között – az oka annak, hogy a nem megfelelően fejlett interlingvális eszközökkel rendelkező nyelvtanuló az adekvát nyelvi megfogalmazás nehézségeit kikerülve, pragmatikus céljainak elérése érdekében egy kommunikációs aktus résztvevőjeként – jobb híján – kompenzatív stratégiai technikákhoz folyamodik (elkerülés, visszakérdezés, ismételtetés, jelentés következtetés, kivárás, helyettesítés,

szókreálás, „univerzális” jelentésű szavak használata, testbeszéd stb.). Willing találó megfogalmazása szerint a kommunikáció közben a tanuló nem tud tanulni (ui. a nyelvi formát), el van foglalva azzal, hogy kommunikáljon (Willing 1989). A következmény azonban kevésbé humoros: mivel a bevetett stratégiák alkalmazásával többnyire elérhető a kommunikációs cél elégséges vagy éppen elfogadható teljesülése, csökken a nyelvtanuló motiváltsága a komolyabb erőfeszítést követelő precízebb lingvisztikai ismeretek megszerzése iránt (Willis 1996), vagyis egy adott szinten a nyelvi fejlődése megáll.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy a túl erős kommunikatív irányultság magának a lényegi törekvésnek, a hatékonyan alkalmazható kommunikatív kompetencia kialakításának lehetőségét teszi kérdésessé. Nem kerülhető el tehát a nyelvi fókusz erősítése, adott esetben az explicit nyelvtani magyarázat bevezetése. Különösen így van ez a felnőtt korú nyelvtanulók esetében, akik életkori sajátágaiknak megfelelően igénylik az ok-okozati összefüggések megértését, tudásukat jellemző módon logikailag rendezett kognitív folyamatok során építik fel, a nyelvtanulás számukra nem imitatív, hanem tudatos folyamat. Explicit nyelvtani tudásuk a gyakorlás során proceduralizálódik, és így épül be a kommunikációs készségek kialakításának folyamatába.

Nem kerülhető meg annak tisztázása, hogy mit értünk explicit nyelvtan tanításon. Semmiképpen sem azt a nyelvtan tanítást, ami a korábbi nyelvtan-fordító módszer deduktív szabály-központúságára volt jellemző. Az explicit nyelvi fókusz a nyelvtani szabályok tanítása helyett az induktív szabályfelismerésre, a szabályszerűségek tudatosítására, gyakorlására, a **nyelvi ismeretek tudatos használatára**, a célnyelvi sajátosságok észlelésére, a hibák tudatos figyelésére és javítására serkenti a nyelvtanulókat, így ebben a tekintetben inkább emlékeztet a direkt módszerre. A nyelvi forma ez esetben nem cél, hanem a kommunikáció tökéletesebbé tételének eszköze, a nyelvtanítás folyamatában nem fölérendelt, hanem mellérendelt szerepet tölt be. Az explicit nyelvtani magyarázat szükségessége távolról sem jelenti tehát a kommunikatív nyelvi készségfejlesztések fontosságának tagadását. Épp ellenkezőleg, azok nyelvileg is megalapozott, magasabb szintű fejlesztését szorgalmazza és biztosítja.

Hogyan (is) lehet?

Ellis figyelemre méltó megfogalmazása szerint a nyelvtan-tudatosság erősítése (*consciousness raising*) a pedagógiai gyakorlatban akkor a leghatékonyabb, ha a **nyelvi fókusz kommunikatív megközelítésű** dátum nélkül). Máshol ezt azzal támasztja alá, hogy az explicit, deklaratív nyelvtani tudás segíthet a nyelvtudás implicitté válásában, az implicit tudás pedig gyakorlás (például kommunikációs feladatok) útján alkalmazott, gyakorlati tudássá alakítható, mely aztán valós helyzetekben spontán módon alkalmazható. A tanuló azonban csak akkor képes az explicit nyelvtani ismereteket meglévő tudásába beépíteni, ha a nyelvtan tanítás folyamata összhangban van ismereteinek adott fejlettségi állapotával. Ehhez a tanterv és a tanórai feladatok átgondolt tervezése szükséges, a jó időben alkalmazott feladatok ugyanis fontos pedagógiai eszközei a nyelvtani tudatosság fejlesztésének, végső soron pedig az implicit tudás gyakorlati tudássá alakításának. Ezzel Ellis olyan tanterv alkalmazása mellett érvel, amely egyesíti magában a strukturális és a feladatközpontú tantervek előnyeit.

Hasonlóképpen vélekedik Long, aki szükségesnek tartja, hogy a feladatalapú tantervek kommunikatív fókuszát átszője egy általa „focus-on-form” (*FonF*) névvel illetett, a nyelvtan tudatosságot főként implicit, de akár explicit (*focus on forms: FonFs*) módon fejlesztő szál (Long & Robinson 1998). Celce-Murcia (1992) Ellishez (1997) hasonlóan hangsúlyozza, hogy a nyelvi fókuszáltság akkor hatékony, ha tágabb kontextusba, **kommunikatív feladatba** ágyazottan jelenik meg, sőt arra is felhívja a figyelmet, hogy nem mindegy, hogy ez milyen körülmények között történik. Véleménye szerint a nyelvtan tanítás mértékét és módját három lényeges körülmény befolyásolja: a tanuló kora, nyelvi szintje és a képzés célja. Az általa felsorolt érvek alapján azt a világos következtetést vonhatjuk le, hogy a felnőtt korú, felsőfokú képzésben résztvevő, a nyelvet mind tanulmányi, mind professzionális célokra használni szándékozó nyelvtanuló számára elengedhetetlen a nyelvtan tudatosság fejlesztése, de akár a nyelvtani ismeretek explicit tanítása is.

Négy tantervi megközelítés áttekintése után Robinson (1998) is azt a következtetést fogalmazza meg, hogy a nyelvpedagógiai kutatások legerősebben a feladatközpontú tantervek fejlődésére hatottak, így a legígéretesebbnek tűnnek a tekintetben, hogy sikeresen egyesítsék a **szintetikus** tantervek nyelvi forma, funkció vagy készség orientált-ságát és az **analitikus** tantervek lényegét adó valós nyelvalkalmazási irányultságot.

A nyelvi forma fókuszának az oktatás folyamatába ily módon való beépítésével egyetértők körében is megfigyelhetők azonban hangsúlybéli és módszertani szempontból eltérő vélemények. Míg például Long és Robinson (1998) kizárólag az implicit technikák alkalmazását tartja célravezetőnek, addig Schmidthez hasonlóan Lightbown és Spada (1990) vagy DeKeyser (1998) az explicit nyelvtan tanítás szükségessége mellett érvelnek.

A feladatalapú tantervi megközelítés

A feladatalapú megközelítés az experientális tanulási paradigma (azaz tapasztalati úton való tanulás) leképeződéseként a pedagógia fősodrából érkezett a nyelvpedagógiába (Nunan 1991). E tanulóközpontú paradigma szerint a tanulás gerincét a személyes tapasztalatszerzés képezi. Nunan ugyanakkor szükségesnek tartja felhívni a figyelmet arra, hogy a tapasztalat csak akkor válik tudássá, ha átmegy az értelmezés, az absztrahálás és a kivitelezés fázisain. A nyelvoktatásban a feladat szolgálja a tapasztalatszerzés forrását, és ahhoz, hogy tudássá váljon, szintúgy végig kell járnia ezeket a lépcsőfokokat. A feladat ebben az értelemben az egyszerűtől az összetett, egyéni vagy csoportos problémamegoldó, vagy projekt jellegűig terjedő tevékenységek olyan sora, melyet a nyelvtanuló a nyelv mint rendszer és a nyelv mint funkció megértése, gyakorlása és alkalmazása céljából végez.

Mint látható, a feladatközpontú tantervek egyik lényeges kérdése a feladat fogalmának a pedagógiában általában használt jelentéstől elkülönülő nyelvi feladatként való értelmezése. Nunan (ibid) válasza arra a kérdésre, hogy a feladatközpontú tantervekben használt feladatok miért tekintendők másnak, mint a nyelvoktatásban hagyományosan használt feladatok, gyakorlatok, mind a metodológia, mind a tantervkészítés lényegét érinti. Hagyományos értelemben a feladatok a tanulás folyamatában másodlagos szerepet játsza, az új ismeretek (fonológiai, morfológiai, szintaktikai vagy le-

xikai) közlését követő gyakoroltatást, bevésést szolgálták, kiválasztásuk, tantervi elhelyezésük is ennek megfelelően dőlt el. A feladatközpontú tantervek mint analitikus, folyamatközpontú tantervi irányzatok, e kérdést másként közelítik meg. Nunan a tantervekben a feladatoknak jelöl ki **elsődleges szerepet**, a tantervtől pedig azt várja, hogy válasszal szolgáljon két alapkérdésre: (1) Mi az, amire a tanulók potenciálisan vagy ténylegesen használni fogják a nyelvet? (2) Melyek azok a pszicholingvisztikai mechanizmusok, melyek befolyásolják a nyelvtanulást, és hogyan lehet ezeket a mechanizmusokat az osztályteremben aktivizálni?

Nunan úgy véli, a tranzakciós és interperszonális feladatok által biztosított gyakorlási/tapasztalatszerzési szakaszokban a tanulók nem csak érthető nyelvi inputot kapnak, de a siker érdekében érthető nyelvi produkciót is kell nyújtaniuk, ami segíti nyelvi kommunikációs képességük fejlődését. A tapasztalatszerzést szolgáló gyakorlati folyamaton belül Nunan (2001) további magyarázattal szolgál a feladat, gyakorlat és tevékenység fogalma közötti különbséget illetően. Értelmezése szerint a **feladat** olyan kommunikációs aktus, amelynek fókusza nem szűkül le egy adott nyelvtani kérdésre, szemben a **gyakorlattal**, amely egy bizonyos nyelvi jelenséget állít középpontjába és lingvisztikai végkimenetű. A **tevékenység** is nyelvi fókuszú, de kommunikatív végkimenete is van. A feladat értelmezését tovább bontja **célfeladatra** (*target-task*) és **pedagógiai feladatra** (*pedagogic task*). A célfeladatok olyan kommunikatív aktusok, melyek az osztálytermen kívül, valós nyelvi környezetben mennek végbe, míg a pedagógiai feladat helye mindig az osztályterem.

Skehan (1994: 190) arra hívja fel a figyelmet, hogy a feladatközpontú tantervekben is meg kell őrizni a nyelvi forma és a nyelvi tartalom párhuzamos fejlődésének lehetőségét. Ennek érdekében a feladatokat úgy kell szakaszokra bontani, hogy abban a kommunikatív készségfejlesztés mellett megfelelő helyet és súlyt kapjon a nyelvtani fókuszpontok tisztázása, illetve a nyelvtan-tudatosság fejlesztése. Ez utóbbi - személyes meggyőződésemm szerint is követendő – elvhez való viszonyulást illetően a feladatközpontú tantervek között jelentős különbségek figyelhetők meg, bár természetesen nem ez az egyetlen ismérv, ami egymástól megkülönbözteti őket. A következőkben Long & Crooks (1992) és Willis (1996) elemző értékelése alapján két feladatközpontú tanterv lényegi elemeit ismertetem:

(1) A Long & Crookes (1992) nevéhez kötődő **feladat tanterv** (Long gyakran **Task-Based Language Teaching**, TBLT néven említi) erőteljesen támaszkodik a nyelvpedagógiai kutatásokra, többek között az irányított tanulás, a tanulási stratégia, a nyelvtan tudatosság és az osztálytermi kutatás kérdésével kapcsolatos eredményekre. Főbb jellemzői:

- Erőteljes implicit a nyelvi fókusz (FonF).
- Céltudatos hibajavítás.
- A pedagógiai feladatok autentikus célnyelvi feladat mintákra épülnek.
- A célfeladatok megfelelő kiválasztásához és tantervi rendszerezéséhez szükségletelemzés készül.
- A tanterv prospektív.
- Bár a tanterv formálásában a tanulók is részt vesznek, a szigorúbb szerkezeti felépülés némileg korlátok közé szorítja a tanulói autonómiát.

(2) A Long & Crookes által leírt TBLT-hez szoros hasonlóságot mutat Willis (1996) **feladat tanterve**, melyet ő **Task-Based Learning** (TBL) megkülönböztető elnevezéssel illet, egy későbbi cikkében (Willis 2000) pedig holisztikus tantervkészítési megközelítésnek nevez. Tulajdonképpen Long & Crookes tantervkészítési elveit követi, de némely kulcsvonatkozását tekintve feszebb tantervi keretet javasol. Így: (1) Szigorú szerkezetű tanórát, mely a feladat előkészítésből, a tulajdonképpeni feladattól és a nyelvi fókuszú gyakorlástól áll. A három fázisban változóak a tanár-tanuló szerepek. Az első szakasz tanár-vezérelt, a második a tanuló-tanuló interakcióra épülő tanuló központú, a harmadik pedig a tanuló-tanár-tanuló interakcióra épülő mérsékelt tanár irányított. (2) Erőteljes nyelvtani fókusz (különösen a második és a harmadik szakaszban), sőt explicit nyelvtani gyakorlást (FonFs) lát szükségesnek, valamint explicit, célirányos hibajavítást. (3) Autentikus tananyagot használ. (4) Létfontosságúnak tartja a valós nyelvhasználati céloknak és a műfajnak megfelelő cél-feladatok kiválasztását, a valós helyzeteknek megfelelő autentikus kommunikációs pedagógiai feladatok alkalmazását, és (5) az egész tanulási folyamatot átszövő, az adott műfajnak megfelelő nyelvtan-tudatos fejlesztést.

Szemponjtavaslat

Long & Crookes, de főként Willis tantervkészítési elvei igen impresszív módon kapcsolják szerves egysébe a szintetikus és az analitikus tantervek azon előnyeit, melyek elemzésem szerint lényegi szempontjai lehetnek egy felsőoktatásban alkalmazható **szaknyelvi program keretnek**. Ezek a következőképpen foglalhatók össze:

- Prospektív módon tervezett, de menetközben is rugalmasan formálható tantervi szerkezet.
- Tanár által irányított tanulóközpontú, tanár–diák együttműködésre épülő, a nyelvtantudatosságot fejlesztő, a hibajavítást céltudatosan alkalmazó tanulási folyamat.
- A tantervkészítési és feladattervezési célok egyaránt megjelenítik a kommunikációs készségfejlesztés és a nyelvhelyességi szempontok érvényesítésének szükségességét.
- Szükségletelemzés alapján megállapított tanulói igények kielégítését szolgálja, amit autentikus célhelyzeti és pedagógiai feladatok alkalmazásával valósít meg (F. Silye 2004).

A nyelvtani tudatosság fejlesztésének szükségességét hangsúlyozó szemléletek erősödése, és azoknak a pedagógia gyakorlatába való átültetése alkalmas eszköz lehet arra, hogy helyre álljon a nyelvi tartalom és nyelvi forma közötti prioritási küzdelemben időről időre felboruló egyensúly, és hogy a változatlanul kommunikatív irányultságú nyelvoktatásnak így megújult formájában a fejlesztendő kompetenciák sorában a nyelvtan tanítása is méltó helyére kerüljön.

Irodalom

- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.): *Language and communication*. New York: Longman.
- Celce-Murcia, M. 1992. Formal Grammar Instruction: An Educator Comments. *Teaching Issues. TESOL Quarterly*. 26/2.

- Celce-Murcia, M. - Dörnyei, Z. - Thurrell, S. 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*.
- DeKeyser, R.M. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: Doughty, C.&Williams, J. (eds.) *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R (dátum nélkül, letöltés:2002). Becoming grammatical. *Impact Grammar*.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford : OUP
- F. Silye, M. 2004. Pedagógiai irányelvek és tantervi javaslat a felsőfokú szaknyelvi képzés szükségleteknek megfelelő továbbfejlesztéséhez. Elhangzott: *Tanulás, kommunikáció, nevelés*. IV. Országos Neveléstudományi Kongresszus. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. 2004. október.
- Hammerley, H. 1987. The immersion approach: Litmus test of second language communication. *The Modern Language Journal*. 71. pp. 365-401.
- Lightbown, P. - Spada, N. 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*. 12.
- Long, M. - Crookes, G. 1992): Three Approaches to Syllabus Design. *TESOL Quarterly*. 26/1. 27-55.
- Long, M. - Robinson, P. 1998. Focus on form: Theory, research and practice. In: Doughty - Williams (eds): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2. 279-295.
- Nunan, D. 2001. Aspects of Task-Based Syllabus Design. *Karen's Linguistics Issues*.
- Robinson, P. 1998. State of the art: SLA Theory and Second Language Syllabus Design.
- Skehan, P. 1994. Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning. In: Bygate, M., Tonkyn, A., Williams, E. (eds): *Grammar and the Language Teacher*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Willing, K. 1989. *Teaching how to learn*. Sydney: AMES.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task - Based Learning*. London: Longman.
- Willis, J. 2000. A Holistic Approach to Task-Based Course Design. *The Language Teaching Online*.

„Train-the-trainer” avagy a szaknyelvoktató és az élethosszig tartó tanulás

Fodorné Baltház Enikő

1. A nyelvtanítási helyzet környezete

A nyelvtanítási helyzetet tágabb összefüggésekben értelmező modellek vizsgálata alapján, azok hiányosságait kiküszöbölendő, Bárdos (1997:106) olyan modellt dolgoz ki, amely egy összefüggő rendszerben mutatja be a nyelvtanítás/tanulás objektív és szubjektív tényezőit.

A rendszer működésében felállított sorrendiség szerint az első lépés a nyelvtanuló nyelvi szükségleteit feltáró célelemzés, amiben kiindulópontot jelentenek a nyelvtanuló objektív és szubjektív adottságai. Az így megfogalmazott szükségleteket össze kell hangolni a társadalmi igényekkel, aminek eredményeként megfogalmazódnak a konkrét célok. A nyelvtanulói adottságok és a célok ismeretében, valamint a rendelkezésre álló eszközök figyelembe vételével harmadik lépésként összeállítjuk a tananyagot, negyedik lépésként pedig meghozzuk a módszertani döntést, amibe a fenti tényezők mellett a tanár személyisége is beépül.

Magából a rendszer fogalmából eredően bármely elem változása valamennyi elem változását vonja maga után. Mivel a gazdasági-társadalmi háttér folyamatosan változik, ebből adódóan egy folyamatosan változó rendszerrel van dolgunk. Ez végső soron azt jelenti, hogy nyelvtanári munkánkban időről időre módosulhatnak a célok, és a mindenkori nyelvtanulói adottságokhoz igazodva, az éppen rendelkezésre álló eszközök figyelembe vételével újból és újból módszertani döntéseket kell hoznunk, a cél eléréséhez megfelelőnek ítélt tananyagra vonatkoztatva.

2. A nyelv a szakmában és az oktatásban

A szaknyelvoktatás célja, hogy a nyelvtanuló elsajátítsa a szakmai nyelvhasználatot. A szaknyelvoktatásra vonatkozó módszertani döntéseink alapjául szolgáló tananyag összeállításánál tehát a gazdasági-társadalmi háttérre irányuló igényfelmérés egyik fontos vizsgálandó területe az adott szakmában tevékenykedők nyelvhasználata, valamint az, hogy a gazdasági-társadalmi folyamatok a szakmára, és ezáltal a szakmai nyelvhasználatra milyen hatással vannak.

A gazdasági nyelv oktatásának megtervezésében a gazdasági-társadalmi igények feltérképezésének fontos területe a vállalati munkafolyamatokat kísérő szakmai kommunikáció. A vállalati szakmai kommunikáción belül sokféle, az egyes munkakörökkel összefüggő tipikus tevékenységekhez kapcsolódó beszédhelyzetet különböztetünk meg, amelyek tipikus szövegekben (műfajokban, szövegtípusokban) realizálódnak. Megfelelő tananyagot összeállítani, majd erre vonatkozóan módszertani döntést hozni a gazdasági nyelvet oktató tanár csak abban az esetben tud, ha ismeri azokat a tipikus beszédhelyzeteket, ezáltal pedig a tipikus szövegeket (műfajokat, szövegtípusokat), amelyek a nyelvtanuló által betöltött vagy betöltendő vállalati munkakörben jellemző

gyakorisággal előfordulnak. Másképp fogalmazva, ismeri, hogy a vállalatok adott munkakör betöltésére kiírt pályázatainál a pályázó nyelvtudásával szemben milyen követelményeket támasztanak.

3. A cég mint szakmai beszélőközösség

Mivel lényegében a gazdasági felsőoktatásban tanulókból alakul ki a vállalati vezetői utánpótlás, ezért a hallgatók nyelvtudásával szemben támasztott követelményekre a menedzseri munkakörben megkívánt nyelvtudást vizsgáló tanulmányok megfelelően világítanak rá. A gazdasági nyelvet oktatók számára megszívlelendő továbbá egy, a német cégvilágban tapasztalt trend. Németországban a vezetői utánpótlást jelentő munkakörökre kiírt pályázatoknál a cégek a nyelvtudást – elsősorban az angol nyelv ismeretét - a szakmai kompetencia alapvető feltételének tekintik. Ennek oka, hogy az Európai Unió belül a munkaerő szabad áramlása következtében mára már megszokottá vált a cégen belüli multikulturális közeg, ahol gyakran az angol a munkanyelv. Ez a már korábban is megkívánt tárgyalóképes nyelvtudás újraértelmezését vonta maga után: a pályázónak az idegen nyelvet már nemcsak a külföldi partnerrel folytatandó tárgyalás, hanem a vállalati belső kommunikáció különböző szinterein, a mindennapi munkavégzéshez kapcsolódó beszédhelyzetekben, az időközben egyre jellemzőbb projektmunkában, a projektcsapat tagjaként vagy vezetőjeként kell eredményesen használnia. Ennek során nagyfokú szociális kompetenciára is szükség van, mivel egy multikulturális közegben a döntéshozatalt a különféle mentalitások ellentétesen befolyásolhatják. Nem véletlen, hogy az álláshirdetésekből lépten-nyomon olyan „csapatjátékos” jelentkezést várják, aki külföldi szakmai gyakorlat vagy egyéb célú külföldi tartózkodás során interkulturális ismeretekre tett szert.

A projektcsapat nyelvészeti kategóriákban gondolkodva egyfajta szakmai beszélőközösség. A szakmai beszélőközösségre – Swales-nek (Kurtán 2003: 30.) a diskurzusközösségre vonatkozó megállapításait adaptálva – ugyanis a többi között az jellemző, hogy tagjainak közös céljai vannak, kiépített kommunikációs mechanizmusokkal rendelkeznek, ezeket elsősorban információszerezésre és visszajelzésre alkalmazzák, kommunikációjukban meghatározott műfajt/műfajokat használnak, és sajátos lexikájuk van.

A fentiekből következik, hogy az adott vállalati munkakör betöltésére kiírt pályázatoknál a pályázó nyelvtudásával szemben támasztott követelményekről a gazdasági nyelvet oktató tanár akkor alkothat optimális képet, ha módja van a szakmai beszélőközösség jellemzőivel a gyakorlatban is megismerkednie.

4. Az oktatási és a gazdasági szféra együttműködése

Az Európai Bizottság 2001 novemberében elfogadta „Az élethosszig tartó tanulás európai térségének létrehozása” című bizottsági közleményt. Az élethosszig tartó tanulás európai térsége azonban nemcsak az oktatást és a képzést érinti, hanem ezeket a területeket a foglalkoztathatóság, a társadalmi beilleszkedés és az ifjúságpolitika összefüggésében átfogóan vizsgálja. A *Leonardo da Vinci* program egy közösségi szintű szakképzési politika megvalósulásához hivatott hozzájárulni, azt a foglalkoztathatóság, a társadalmi beilleszkedés és az ifjúságpolitika dimenziójába helyezve. A 2000-2006-ig tartó programszakasz egyik célja olyan pályázatok támogatása, amelyek a szakmai

alapképzésben a szakmai készségek és kompetenciák fejlesztésére irányulnak, annak érdekében, hogy elősegítsék a képzésben résztvevők belépését a munkaerőpiacra. Ebben megkülönböztetett fontosságot tulajdonít az oktatás és a gazdasági szféra együttműködésének, amit előfeltételként tekint ahhoz, hogy a gyakorlatias képzés új formáit lehessen kidolgozni. A gyakorlatias képzés új formáinak kidolgozása a tanárok és oktatók számára új kihívást jelent, amivel csak úgy lehet szembenézni, ha létrejön a képzőintézmények és a vállalkozások közötti párbeszéd, és a tanárok, oktatók megfelelő gyakorlati tapasztalatra tehetnek szert. A gazdasági nyelvet oktató tanárok számára ez a szakmát oktatókkal folytatott párbeszéd során, vagy optimális esetben a vállalati szakmai beszélőközösségben szerzett tapasztalatot jelenti.

5. Közgazdász hallgatók team-munkára történő felkészítése a német gazdasági nyelv oktatása keretében

A Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán jelenleg több mint 1100 hallgató tanulja a német gazdasági nyelvet. Mivel az uniós csatlakozással megnövekedtek a külföldi munkavállalási lehetőségek, valamint a magyarországi külföldi befektetéseket tekintve továbbra is Németországnak jut a vezető szerep, ezeknek a fiataloknak a munkaerőpiacra való bekerülését minden bizonnyal megkönnyíti, ha a fentebb írottak alapján olyan kompetenciákra tesznek szert, amelyek az üzleti tárgyalások sikeres lebonyolítása mellett biztosítják, hogy egy szakmai beszélőközösség tagjaként is tudják használni a nyelvet, a munkakörre jellemző különféle szakmai kommunikációs szituációkban, adott esetben egy multikulturális közegben.

Ezeknek a kompetenciáknak a kialakítási folyamatát, valamint a vállalati nyelvhasználat tanulmányozását tűzte ki célul a Német Nyelvi Tanszék „Közgazdász hallgatók team-munkára történő felkészítése a német gazdasági nyelv oktatása keretében” című *Leonardo da Vinci* oktatói mobilitási projektje, amikor a *Fachhochschule Furtwangen* (Baden-Württemberg) mint gazdasági felsőoktatási intézménnyel, valamint a *Steinbeis Transferzentrum Neue Produkte* tanácsadó céggel közösen kialakította a 2004. szeptember 1-jén indult, egy év futamidejű projekt programját. A program három területet ölel fel, ezek a következők:

- 1) multikulturális kommunikáció,
- 2) értékesítés-retorika, értékesítés-pszichológia,
- 3) vállalati stratégiai gondolkodás .

A továbbképzés résztvevői 3 fős teamekben tanulmányozzák a szakmai, a szakmai nyelvi és a szociális kompetencia kialakítását, valamint a szakmai nyelvhasználati szituációkat.

A projekt egy hierarchikus célrendszert kíván megvalósítani. Közvetlen outputja a tanárképzés, a szaknyelvoktatóknak a szakmai oktatással és gazdasági szférával kialakított párbeszéde révén. Távlati célja, hogy az így szerzett tapasztalatok alapján a projekt résztvevői egy olyan szakmai nyelvi tananyagot fejlesszenek ki, ami a megfelelő módszer alkalmazásával a nyelvtanulói célkitűzéseket és a vállalati igényeket összehangolja. Átfogó célja, hogy a nyelvtanulók a kifejlesztett tananyag alapján a megfelelő módszer alkalmazásával olyan szakmai, szakmai nyelvi és szociális kompetencia birtokába kerüljenek, amely megkönnyíti a munkaerőpiacra való bekerülést.

A projekt a *Leonardo da Vinci* szaknyelvi programokra vonatkozó pályázati felhívás célkitűzései közül „A szakmai készségek és kompetenciák fejlesztése” céllal van összhangban, és „A tanulás és a tanítás új formái, valamint alapkészségek a szakképzésben” prioritáshoz, valamint „Az oktatási és gazdasági szféra együttműködése révén a gyakorlati képzés új formái” nemzeti prioritáshoz kapcsolódik.

6. Összegzés

Tanítás és tanulás egyazon folyamat két vetülete. Azt mondjuk, a tanár dolga, hogy tanítson, a diáké, hogy tanuljon, bár természetesen a tanár is sokat tanul a diáktól. A tanár-diák interakcióban a diák és a tanár személyisége (Bárdos: 1997: 111) egyaránt meghatározó. A diák személyiségét meghatározza a többi között életkora, érettsége, adottságai, motivációja. A nyelvtanári személyiség fontos alkotóeleme a többi között a nyelvtudás és a nyelvről való tudás, az interkulturális ismeretek, a nyelvpedagógiai műveltség. A szaknyelvet oktató tanárnál ez kiegészül a szakmai nyelvhasználatra vonatkozó ismeretekkel. A nyelvtanulás emberi tényezőinél természetesen vesszük, hogy a diák személyisége fejlődik, mivel azt tudatosan fejlesztjük. Eközben kevésbé figyelünk arra, hogy a tanárét is tudatosan kellene fejleszteni ahhoz, hogy az új kihívásoknak megfeleljen. Ha úgy tetszik, ezt ismerte fel az Európai Bizottság, amikor kialakította az élethosszig tartó tanulás európai térségének a koncepcióját: „train the trainer”, hogy legyen kitől újat és a munkaerőpiacon hasznosítható tudást kapni, egy életen át.

Irodalom

- Bárdos J. 1997. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Buol, v. U. Anforderungen an wirtschaftswissenschaftliche Hochschulabsolventen. *Berufstart Wirtschaft*. Wintersemester 2003/2004. 16-24.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Leonardo da Vinci pályázati felhívás 2003-2004*. Budapest: Tempus Közalapítvány/Leonardo Nemzeti Iroda.

Jogi szövegek vizsgálata bírósági jegyzőkönyvek alapján

Gaál Zsuzsanna

Bevezetés

A büntetőjogi eljárásban kiemelkedő szerepe van a tanúvallomásoknak, amelyeket a tanúkihallgatási jegyzőkönyvben rögzít a (mindenkori) jegyzőkönyvvezető. A cél: az adatok, események feltérképezése, a ténymegállapítás. Ez a konkrét (egyres) esetekben múltbeli események rekonstruálásával történik, mely a tanúk által mondott, elbeszélte szövegekre, elbeszélésekre, történetekre támaszkodik.

1. Miképpen jutunk el a tényállásig?

A hazai szakirodalomban jelenleg két különböző indíttatású, ám közel hasonló eredményeket felmutató magyarázatot találunk:

1.1. A ténymegállapítás kezdő eseménye (E_k) egy múltbeli történés, cselekvés. Ami mindebből hozzáférhető, az a kezdő eseményről szóló híradás, melynek első lépése a kezdő történet (T_k) elbeszélése pl. a nyomozóhatóság, feljelentő, felperes által. A továbbiakban ez a történet ütközik más történetekkel, pl. a tanúk, a szakértők történetével. A történetlánc a folyamatban különböző változásokon megy át ($[...]/[...]/[...]$). Az utolsó szakaszban a kezdő történet záró történetként jut nyugvópontra (T_z) - ez a megállapított tényállás. A ténykérdés nyelvi feldolgozása egy záró eseménybe (E_z), az ítéletbe torkollik.

A **nyelvi átfordítások** modellje a jogban tehát az alábbi séma alapján tételezhető fel:

$$E_k / T_k / [...]/[...]/[...] T_z / E_z \dots \dots \dots (\text{Szabó 2004})$$

1.2. A cselekményeket, a nyers tényeket nyelvi eszközökkel ábrázoljuk. E reprezentáció mellé állítjuk a Btk., vagyis a jogi kategóriák, meghatározások adott részhalmazát és a jogi eljárás során eldől (maga a bíró dönti el, természetesen a megállapított tényállásnak megfelelően), hogy egy adott cselekmény nyelvi reprezentációja melyik jogi kategória (jogi norma) alá esik, melyik törvényhely alá szubszumálják stb.

A jogi szemantika – egyfajta **gyakorlati szemantika** – modellje (Kenesei 2003):

nyers tények (Nr-1)	> nyelvi reprezentáció (NR-2)	> jogi kategóriák (NR-3)
nyers, tapasztalati tények, jelentések magnófelvétel	jogilag rendezett átirat jegyzőkönyvek	bírói összefoglaló + Btk ↓ szubszumálás ↓ döntés/ítélet

2. Milyen nyelvi formák határozzák meg a jogi kommunikációt?

E kérdést illetően tradicionálisan két modell áll rendelkezésünkre: az **argumentációs modell** és az **elbeszélő modell**. Az első esetben az a klasszikus nézet uralkodik, miszerint a jobb érvek a döntő fontosságúak. Pro- és kontra érvek, a végén pedig a jól ismert mérlegelés adják a folyamat vázát. Az igazságügyi diskurzus bizonyos szempontból az argumentációs paradigma megvalósulása. A másik modell, a hétköznapi elbeszélő modell újabban szintén fellelhető az igazságügyi diskurzusban, meghatározza a narratívák szerkezetét.

Ezt a fennálló **argumentációs modell – elbeszélő modell dichotómiát** azonban közelebről szemügyre véve kiderül, hogy egy további differenciáltabb elemzés nem ilyen tiszta kategóriákat eredményez. Az elemzéshez jogi szakszövegeket veszek vizsgálatom tárgyául, pontosabban rendőrségi tanúkihallgatási jegyzőkönyveket.

Az intézményes kommunikációra jellemzők egyrészt az intézményspecifikus cselekvési minták (pl. ítélethozatal), másrészt a hétköznapi cselekvés jól bevált formái. Egy-egy konkrét eset kapcsán, az igazságszolgáltatás gyakorlatában mindig a valóság komplex eseményeiről van szó. Arra, hogy a tárolt tudás mely elemeit és milyen összefüggésben/konstellációban verbalizáljuk, ill. mit hagyunk ki ezen információk közül mint irreleváns tényeket, alapvetően három eljárási mód áll rendelkezésünkre: (1) Kérdés-felelet szekvencia, (2) Az események összefüggő ábrázolása: elbeszélés, beszámoló, (3) Argumentációs/érvelési technika.

Nézzük meg ezek közül a kérdés-felelet szekvencia és az események összefüggő ábrázolásának módjait konkrét nyelvi példáinkon!

2.1. A kérdés-felelet szekvencia eljárási mód tipikusan a kihallgatások egyik formája. Jellemzői a jogi eljárás intézményes kötöttségével magyarázhatók, mint pl. válaszadási kötelezettség, az igazsághoz való hűség). K: kérdező, V: válaszadó

(K: indirekt)

V: *A hozzám intézett kérdésre elmondom...de élettársát is régóta ismerem. Ezideig köztem és X. Y. között semmiféle nézeteltérés nem volt de élettársával sem voltam haragos viszonyban...*

(K: indirekt)

V: *Az eljáró vizsgáló ismertette velem ... élettársának a vallomását miszerint nekem volt valami nézeteltérésem az italboltba is már X. Y.-nal, valamint azt is, ...*

K: *Vizsgáló megkérdezi tőlem, hogy mikor szurtam meg X. Y.-t és mely testrészén?*

V: *A kérdést megértettem, erre azt tudom válaszolni, hogy ... alatti ház előtt szurtam meg, miután ő meg akart engem ütni, pofon akart vágni.*

K: *Vizsgáló megkérdezi hogy miért hordok magamnál zsebkést, és azt hol szoktam tartani?*

V: *Kérdését megértettem, és erre azt tudom válaszolni, hogy a bicskámmal szoktam reggelizni.*

K: *Kérdezi tőlem a vizsgáló hogyha nem végeztem munkát, miért reggeliztem a gazdaságban?*

V: *Erre azt tudom felelni, hogy azért ettem a munkahelyemen mert ott volt az idő, és különben is éhes voltam.*

K: Vizsgáló megkérdezi tőlem, hogy milyen utvonalon szoktam hazajárni lakásomra?

V: Erre azt tudom válaszolni, hogy én mindig a Petőfi utcán szoktam hazajárni, ez így történt a tegnapi nap folyamán is.

K: Vizsgáló megkérdezi tőlem hogy a kerékpáromat hogyan felejtettem az italbolt előtt?

V: Erre azt tudom válaszolni, hogy mert feledékeny vagyok, azért hagytam a kocsmá előtt, a diófa alatt.

K: Vizsgáló megkérdezi tőlem, hogy véleményem szerint mi a különbség a részeg és az ittas között?

V: Erre azt tudom mondani, hogy a részeg az esik el, én meg egyszer sem estem el. Még nem is dülöngéltem, mert azt nem szoktam.

K: Vizsgáló megkérdezi tőlem hogy mióta iszom alkoholt nagyobb mennyiségben?

V: Kérdésre elmondom, hogy...

2.2. Az események összefüggő ábrázolása: elbeszélés, beszámoló

Erre az eljárási módra jellemző, hogy az elbeszélő a korábbi, megtörtént eseményeket a saját szemszögéből vázolja. Kommentárokat, specifikus elbeszélő eszközöket (pl. kontraszt, fokozás, időváltás, függő beszéd) használ mondanivalója megerősítéseként.

Mindjárt a feleségemet kereste, én be is eresztettem hozzá, és akkor mondta amikor már bejött a lakásba, hogy a „mami megszurta az A-t.”

Az A. azt hajtogatta, hogy „Jaj nekem megszúrt a B.”

Arra emlékszem, hogy a C. morgolódott magában, valami olyat mondhatott, hogy „nem félek tőle, megverem ahogy akarom.”

3. Összegzés

A fentiekben ízelítőül adott példákon láthatjuk, hogy a valóság történéseit különböző típusú ábrázolásokban adhatjuk vissza. Az igazságszolgáltatásban, a bírói joggyakorlatban egyrészt a hétköznapi elbeszélés jellemzőivel, másrészt az adott szakmai diskurzus szakmaspecifikus jegyeivel kell számolnunk. Mindez hozzájárulhat az adott szakterület – jelen esetben a jog – tevékenységének, különösen nyelvi tevékenységének feltárásához.

Irodalom

Kenesei István 2003. *Jogi szemantika*. Kézirat a „Meggyőzés, érvelés” c. konferenciáról. Budapest, 2003. október 2-4.

Nagy Lajos 1974. *Ítélet a büntetőperben*. Budapest. Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Sprache und Recht / Hrsg. Von Ulrike Haß-Zumkehr 2002., Berlin; New York: de Gruyter.

Szabó Miklós 2001. *Trivium. Grammatika, logika, retorika joghallgatók számára*. Miskolc: Prudentia Iuris 14.

Szabó Miklós 2004. *Nyelvi átfordítások a jogban*. Kézirat.

Források

A jegyzőkönyvek a Csongrád Megyei Bíróság Büntető Kollégiuma vezetőjének és munkatársainak segítségével kerültek feldolgozásra, az eredeti írásmódot követve.

A Polgári Perrendtartás négy változatáról

Galambos Csaba

1. Bevezetés

Jelen dolgozatban egy több mint ötvenéves jogszabály négy változatának néhány nyelvi jellegzetességét szeretném tárgyalni. A Polgári Perrendtartásról van szó, az 1952. évi III. törvényről, amely azóta számos reformot megért.

Ennek a jogszabálynak az a sajátossága, hogy nem a polgároknak vagy szervezeteknek a társadalomban való együttélés és együttműködés során esedékes viselkedési lehetőségeit és kötelezettségeit vázolja, hanem azt, hogy egy sajátos helyzetben, azaz egymással polgári perben álló jogi és természetes személyek, továbbá az ügyüket tárgyaló bíróság miként köteles eljárni.

Ha szabad egy egészen más körből származó hasonlattal élnem, olyasféle szabályrendszer ez, mint amelyet a vallásgyakorlat esetében a rítus vagy a liturgia szóval illetnénk, szembeállítva ezt az illető vallás dogmatikájával vagy erkölcstanával. Hogy miért folyamodtam ehhez a példához, arra még visszatérek. Annyi azonban valószínű, hogy bizonyos értelemben másodlagos jogszabályról van szó, amely akkor lép működésbe, amikor egy elsődleges jogszabályt, például a Polgári Törvénykönyvet megsértettek vagy megsérteni véltek. Tekintettel arra, hogy az elmúlt 53 év során a rítus változott, a rítus nyelvi megfogalmazásának is változnia kellett. Ez számunkra két szempontból lehet érdekes. Egyrészt, mivel egy újra és újra revideált jogszabályról van szó, nagyobb az esélye annak, hogy a korábbi és a későbbi részek nyelvi egysége nem, vagy csak csökevényes formában tartható fenn. Másrészt pedig, mivel – ha szabad így kifejezni – történelemmel bíró szövegről van szó, a nyelv változásai, még hozzá nem föltétlenül kedvező változásai is nyomon követhetők benne. Végül pedig: e törvény szövegében – s ez a nézetem szerint leginkább kifogásolható mozzanat – nyoma sincsen a jogalkotó abbéli szándékának, hogy az egységes jogi tartalmat egységes nyelvezettel fejezze ki; márpedig mivel a jogi tartalom hordozója a nyelv, a nyelvi heterogenitás a jogi tartalom diszkontinuitására engedhet következtetni.

2. A négy szövegváltozat

A szöveg négy változatának olvasása során (hozzá kell tennünk, hogy ennél jóval több változata ismert, hiszen mintegy hetvenszer változott kisebb-nagyobb mértékben a „Pépé” szövege) nyilvánvaló, hogy a legegységesebb képet az 1952-es, eredeti szöveg mutatja. Ennek kodifikátorai olyan jogászok voltak, akik képesítésüket még nem a népi demokráciában szerezték. E szövegnek a későbbi változatokhoz képest eltérő jellegzetességeit a következőkben lehetne összefoglalni:

Morfológiai szempontból megfigyelhető az ikes igéknek a nem ikes igék ragozásától való eltérő voltának ismerete: feltételes és felszólító módban, továbbá ható képzővel ellátott változatukban is következetesen ikesként ragozódnak ezek az igék.

Ugyancsak ismerte a kodifikátor a szenvedő igeragozás fogalmát, amely korábban jogi szövegektől nem volt idegen, és jól használható volt a ma használatban lévő terpeszkedő kifejezések kiküszöbölésére.

Ez a szövegváltozat helyesen alkalmazta a névelőhasználat szabályait, azaz nem használt fölöslegesen határozott névelőket ott, ahol arra semmi szükség.

Az 1952-es szöveg helyesen használta a beékelődő mellékmondatot mint a magyar nyelv egyik jellegzetességét; és bizonyára fel sem merült az, hogy ez értelemzavaró vagy többértelmű lehetne.

Végül tartalmazott ez az eredeti változat néhány ma már archaizmusnak tűnő szóváltozatot, mint a két s-sel írott „egyesség”-et, a „fennállnak” szó „fennállanak” alakját és hasonlókat.

Az alábbiakban bemutatom az általam vizsgált időszakok változási statisztikáit, ezt követően pedig taglalom az egyes szövegváltozatok jellegzetességeit:

1952-1973

Betoldás	1218
Törlés	531
Áthelyezve	17
Összes változtatás	1783

1973-1993

Betoldás	459
Törlés	575
Áthelyezve	31
Összes változtatás	1096

1993-2005

Betoldás	847
Törlés	530
Áthelyezve	59
Összes változtatás	1495

2.1. 1973

Az 1973-as szövegváltozat a proletarizálódás jegyeit mutatja. Helyenként, de egyáltalán nem konzekvensen kigyomlálja az ikes igék ható változatainak ikes ragozását (például az 54. §-ban: „*az azonos érdekű fél pernyertességének előmozdítása végett beavatkozhat*” „beavatkozhatik” helyett, másutt „csatlakozhat” „csatlakozhatik” helyett). Beke-rülnek fölösleges névelők (8. §: „*A bírósági eljárás nyelve a magyar*”, eredetileg: „*Az eljárás nyelve magyar*”; 28. §: „*A bíróság a hatáskörének hiányát hivatalból veszi figyelem-be*”, eredetileg „a” nélkül). Ugyancsak ekkor történik az állítólagos archaizmusok eltá-volítása is: „fennállanak” helyett „fennállnak”, „egyesség” helyett „egyezség”, „lévő” helyett „levő”, „jelenlévő” helyett „jelenlevő” kerül a szövegbe. Valamely talányos ok-nál fogva a törvény szövegében 25-ször előforduló „amennyiben”-ből egyet a törvény-alkotó „ha”-ra javított. Az egyetlen szenvedő igitak továbbra is megmaradt.

2.2. 1993

1993-ba lépünk. Figyelemre méltó, hogy – amint az a mellékelt lapon lévő statisztikák-ból látható – ebben az évtizedben következett be a legkevesebb változás annak ellenére, hogy közben a politikai rezsim és az államforma megváltozott. Ezek nem elsősorban nyelvi jellegű változások. Némiképp komikus, hogy a törvény szövegében a „szervezet” szó korábbi jelzőjét, a „szocialistát” a „gazdálkodó” váltotta fel. A magyar állam tulajdonnévvé avanszált, két nagy kezdőbetűvel, a „tölmácsdíj” érthető és a magyar nyelv szokásaival összhangban született összetett szavát a „tölmácsi díj” értelmetlen jelzős szerkezet váltotta fel. Ugyanígy „kérelem”-ből „kérés” lett, a számos „illetőleg” egy részéből „illetve”. A változtatásokra leginkább az jellemző, hogy semmiféle vezérelvet sem lehet megállapítani, amely eszközlőit irányította volna.

2.3. 2005

2005 folytatja a korábbi tendenciát, bár lanyhuló érdeklődéssel: a jelenleg hatályos szövegben is 167 „illetőleg” található, és mindössze 8 helyen sikerült az „illetve” szóra javítani. A ható ige felszólító módú ikes ragozása is megmaradt egy helyütt, a 141. § (4) bekezdésében: „Írásbeli előkészítés esetében az erre vonatkozó iratot, ha a bíróság másként nem rendelkezik, a tárgyalási időköz első harmadában, az ellenfélnek arra vonatkozó nyilatkozatát pedig oly időben kell a bíróságnál előterjeszteni, hogy arra a vele szemben álló fél a tárgyaláson nyilatkozhatassék” Azért idéztem ezt a mondatot teljes hosszúságában, mert az „oly” szó is az ötletszerű változtatások egyik áldozata. Ismét idézem a 8. § (3) bekezdését: „a) az ügyre vonatkozó oly tényt állított, amelyről bebizonyult, hogy valótlan, vagy az ügyre tartozó oly tényt tagadott, amelyről bebizonyult, hogy igaz,

b) olyan tényt elhallgatott, amelyről tudnia kellett, hogy a per eldöntése céljából jelentős...”. Itt az a) pontban megmaradt az „oly”, míg az egy sorral lejjebb lévő b) pontban „olyan”-ra változott.

A ható ige ikes ragozása megmaradt a 17., 49., 60., 69., 172., 188., 194. §-ban, ezek közül ismét csak idézném a 176. § (1) bekezdését: „Ha a tanú aggkora, betegsége, testi fogyatkozása vagy más ok miatt a bíróság előtt nem jelenhetik meg, a bíróság a tanút lakásán, illetőleg tartózkodási helyén hallgatja ki. Ebben az esetben a bíróság akként is rendelkezhetik, hogy a tanút az elnök hallgassa ki”. Az „akként” szó egyébiránt a jelenleg hatályos szövegben hatszor szerepel. Legalább három kétséges mozzanat szerepel a 17. §-ban: „Ha a bíró a reá vonatkozó kizárási okot maga jelentette be, vagy saját mellőzéséhez maga is hozzájárult, más tanács, illetőleg bíró kijelölése iránt a bíróság vezetője is intézkedhetik”. A „reá” és az „intézkedhetik” mellett ugyanis az „iránt” névutót is kikezdte már az 1973-as szövegváltozat. Ugyanakkor a „tartoznék” harmadik személyű igealak három helyen is rendületlenül megmaradt.

Figyelemreméltó szemantikai változások is történtek, például a 243. § (2) bekezdésében: „A tárgyalást úgy kell kitűzni, hogy a fellebbezésnek az ellenfél részére való kézbesítése a tárgyalás napját legkésőbb tizenöt nappal megelőzze” – itt a „legkésőbb” eredeti változata „legalább” volt, és akkor még volt is értelme a mondatnak. A 6. § (3) bekezdése szerint „A bíróság köteles tölmácsot alkalmazni, ha az az (1)-(2) bekezdésben foglalt elvek érvényesülése érdekében szükséges” – itt nyilvánvalóan a „ha ez” fordulat lenne helyes, hiszen a magyar nyelv sajátosságai szerint az mutat az előző tagmondat-

ra. A 349. § (2) bekezdése c) pontjában jelenik meg az általam értelmezhetetlen, de valahogy az osztályharc hangulatát idéző „munkaharc” szó. Más változtatások ugyan nem szorosan nyelvi természetűek, de a törvény egészének értelmezését gyökeresen megváltoztatják. Az 1952-es szöveg ugyanis a törvény céljaként az „anyagi igazság” alapján kívánta rendezni a felek jogvitáját. Az 1973-as változatban már nem szerepel az „anyagi” jelző, így az „igazság” mint valamiféle vélt objektív valóság jelenik meg a törvény 1 §-ában, s láthatólag meg sem fordul a törvényalkotó fejében, hogy az anyagi igazság esetleg nem esik egybe más, például morális igazsággal, amelyet a bíróságnak módjában sem áll vizsgálnia. Végül 2000. január 1-jével az „igazság” szó mindenestül kikerül a törvény szövegéből (az eredeti változat első szakaszaiban összesen négyszer szerepelt az igazságra történő utalás), ugyanígy az is hogy a bíróság feladata az igazság kiderítése lenne, és ehelyett a bíróságnak immár csak az lett a feladata, hogy *„a feleknek a jogviták elbírálásához, a perek tisztességes lefolytatásához és ésszerű időn belül történő befejezéséhez való jogát érvényesítse”*. Ez a változtatás nézetem szerint az egész törvényt kivonja az „igazságszolgáltatásnak” nevezett fogalomkör hatálya alól, és valamiféle szolgáltatási hatáskörbe helyezi. Sokan és sok helyütt állították, hogy az „igazságszolgáltatás” szó helyett talán célszerűbb és valóságosabb lenne a „jogszolgáltatás” szó használata; kérdés azonban, hogy ezt a vélekedést egy ilyen súlyú törvénynek a maga szövegével is erősítenie kell-e. Az összehasonlítás kedvéért képzeljük el, hogy a katolikus szentmise a Krisztus áldozatában való részvétel lehetősége helyett a templomlátogatás jogát biztosítaná az egyház híveinek.

Az igazságosság kedvéért hozzá kell tennünk, hogy régebbi törvényeink szövegében is voltak pongyolaságok: a 1933. évi III. törvény (a rabszolgaság tárgyában Genfben, 1926. évi szeptember hó 25-én kelt nemzetközi egyezmény becikkelyezéséről) 1. §-ában ez áll: *„[az említett országok] Úgy vélekedvén [...], hogy meg kell akadályozni, nehogy a kényszermunka a rabszolgasághoz hasonló feltételeket idézzon elő [megállapodtak stb.]”*. A „nehogy” ebben az időben még nem nyert polgárjogot, és itt értelménél fogva is a „hogy” kötőszó lenne alkalmas. Csakhogy ez a szöveg egy nemzetközi megállapodás fordítása, amit a „Pépé”-ről nem mondhatunk el.

3. Következtetések

A jogi nyelvnek nyilvánvalóan azzal a dilemmával kell szembenéznie, hogy míg egyfelől közérthetőnek és egyértelműnek kell lennie, másfelől a maga eszközeivel ki kell fejeznie a jog személyek feletti ama méltóságát, amelyet más módon a bírói talár és emelvény, az egész jogi folyamat szertartásossága kifejez. A. W. B. Simpson azt írja: *„Bár szokás jogi nyelvről vagy jogi kifejezésekről (fogalmakról) beszélni, e beszédmódnak nem szabad azt sugallnia, hogy a jogi nyelv és a köznapi nyelv valahogy úgy különbözik egymástól mint ahogy az angol mondjuk – a némettől, s még kevésbé szabad ennél is erősebb értelemben vett különbségre gondolni”* (Simpson 2000:141). Valóban, a perrendtartás idézett változatainak nyelve – néhány hely kivételétől eltekintve – nem zavarja a törvény adekvát megértését és alkalmazását.

Ugyanakkor azonban, s ezzel szeretném a vallásra vonatkozó hasonlatomat alátámasztani, Peter Goodrich így fogalmaz: *„A vallási és a jogi szöveg vagy kódex közötti viszonyt a nagyfokú – ha nem is teljes – azonosság jellemzi. A külső, intézményi támo-*

gatás [...] szempontjából a jog és vallás közötti kapcsolat a nyugati jogi hagyomány kezdetei óta a rendkívüli hasonlóság vagy éppen azonosság volt” (Goodrich 2000: 223). Sajnos éppenséggel a vallási életet is jellemzi valamelyest az, amire 2005 tavaszán a Magyar Nyelv Hetének megnyitása alkalmából Deme László professzor hívta föl a figyelmet: míg korábban az alsó nyelvi rétegek igyekeztek a felsőbbek szóhasználatát átvenni, mára a helyzet megfordult, és az alsó, útszéli kifejezőmód furakodik be például a politika nyelvébe. A katolikus egyház ősi magyar imaszövegeinek megváltoztatása ha nem is éppen útszéli, de a nyelv ellaposodásának irányába mutat, ráadásul épp olyan inkonzekvens módon (gondoljunk a Miatyánk jelenleg mondott szövegére), mint ahogyan ez a Polgári perrendtartás nyelvi változásában tetten érhető. És sajátos fintora a sorsnak, hogy a vallási és a jogi szöveg feltételezett hasonlósága éppen egy sztalinista korban született törvény szövegében manifesztálódik, míg annak a későbbi, „szabad világban” végrehajtott változtatásai e nyelv kanonikus voltát erősen megkérdőjelezték.

Irodalom

- A. W. B. Simpson 2000. A jogi fogalmak elemzése. Ford.: Szabó Miklós. In: *Jog és nyelv*. Szerk.: Szabó Miklós és Varga Csaba. Budapest.
- Peter Goodrich 2000. A jogi értelmezés történeti vonatkozásai. Ford.: Szabó Miklós. In: *Jog és nyelv*. Szerk.: Szabó Miklós és Varga Csaba. Budapest.
- Gáspárdy László: 2003. Ötvenéves a polgári perrendtartás. *Magyar Tudomány*, 2003/2.
- Kengyel Miklós (szerk.) 2003. *50 éves a polgári perrendtartás*. Tanulmánykötet. Pécs.
- Németh Jánosa (szerk.) 1999. *A polgári perrendtartás magyarázata*. Budapest.

Funkcionalitás vagy taníthatóság? e-PROFEX szituációk célja és felépítése

Hajnal Brigitta

Bevezetés

A PROFEX államilag elismert nyelvvizsga egyik szóbeli részét képezi alapfokon (is) a beszédképesség mérése és értékelése két szakmai szituációban, szakember-szakember és szakember-kliens között történő beszélgetés során. Dolgozatomban a kommunikációban megjelenő funkcionalitás, hatékonyság, szakember-kliens közötti gát, zavar és félelem kifejezésének nyelvi megjelenítésére mutatok példákat. Nem kevésbé fontos szerep jut a kérdések megfogalmazásának és az azokra történő reagálásnak. Sarkalatos pontnak tűnik az empátia kifejezése is. A fenti pontok tanításának, diákokkal történő gyakoroltatásának egyik lehetősége a PTE ÁOK Egészségügyi-, Nyelvi és Kommunikációs Intézete valamint a PTE EFK Szaknyelvi Tanszéke által létrehozott és működtetett e-PROFEX rendszer.

1. A kommunikációs szituáció

A kommunikáció szociokulturális megközelítése alapján a Hymes (1974) által kidolgozott modellből a kommunikációs szituációban megnyilvánuló beszédösszetevők közül a következők kapnak hangsúlyos szerepet a szituációk felépítésében: színhely, résztvevők, szándékok, célok, akciósor (forma, tartalom), kulcs (üzenet módja), csatorna, beszédformák, normák, műfaj.

A szituációs kártyán megadott szituációt élethűen, valós helyzetet imitálva kell előadni. A szituációs kártyán megadjuk a pontos helyszínt és a résztvevőket, világosan meghatározva a vizsgázó státuszát. A szakember-kliens szituációban általában első alkalommal találkozik a szakember és a kliens, gyakran hasonlíthatjuk ezt az „első benyomás” jelenséghez, amely meghatározza a kapcsolat további jellegét. Fontos, hogy oldjuk a feszültséget „warming-up touch” és verbális „ice-breaking” módszerekkel. Figyelmet kell fordítani arra, hogy a kliensnek elegendő idő álljon rendelkezésére ahhoz, hogy kifejezze önmagát. A sürgősségi eset kivételével, az információ megszerzése és a probléma megoldása nem számítanak a beszélgetés megkezdésénél elsődleges szempontoknak. Meg kell alapozni a „keeping in touch” formát. A beszélgetés annál hasznosabb, minél jobban tudja bátorítani a szakember a klienst, hogy nyíljon meg, beszéljen szabadon. Hogyan érhetjük ezt el? A kulcsszavak: jelenlét, türelem, empátia és érzelmi támogatás. A **jelenlét** tükrözi például a beteg számára, hogy a szakember érdeklődik, és megérti a problémáját. A **türelem**, nyugalom növeli a kliens biztonságérzetét. Az **empátia** kifejezi a beteg érzéseinek, érzékenységének elismerését, felismerését, bár a szakember nem válik érintetté. Az **érzelmi támogatás** a kliens tudomására hozza, hogy a szakember kompetens és szívélyes. Ezt nem szabad összekeverni a sentimentalizmussal, részvétellel vagy szánsálgatással. Az érzelmi támogatás verbális és nem-verbális módon érhető el. A legegyszerűbb nem-verbális forma a mosoly. Ezzel kifejezhetjük érdeklődésünket, még akkor is, ha szavakkal nem támasztjuk alá.

A beszélgetés megkezdésénél fontos szempont, hogy a kliens aktív szerepet kapjon, melyet nyitott kérdések alkalmazásával érhetünk el.

2. A beszélgetés megkezdésének gyakorlati szempontjai

Bemutatkozás. A kliens gyakran nem tudja a szakember nevét, ezért mutatkozzon be, és röviden mondja el feladatát. Pl.: „...*Mrs. Smith, my name is Miss, and my job is to help and instruct you during physiotherapy*”. Ez lényegesen jobb megoldás, mint egyszerűen azt mondani, hogy „*I am the physiotherapist*”.

A kliens fogadása. Természetesen a szakember ne az előző beteg anyagát rendezve, elmerülve a papírokban szóljon oda a kliensnek, hogy „*You can sit down*”. Barátságosabb légkör teremthető, ha a szakember feláll, és a kliens felé fordulva teszi fel a következő kérdések egyikét:

„What can I do for you?”

„What led you to come to me?”

„What is that you would like to discuss?”

„How can I help you?”

A nagyon személyes problémák megbeszélését zavarhatja a kliens által érzett gátlás. Ilyen esetekben a szakember bátorítsa a klienst, pl.:

Doctor: „What was it that brought you to me, Mrs. Jones?”

Patient: „I simply cannot manage any more.”

Doctor: „That sounds bad, can you tell me more about it?”

Vagy:

„Please, tell me more in detail what you mean?”

„We can talk about it, even if it seems difficult for you.”

„Simply tell me what seems to be the most important for you?”

„Try to be calm and tell me all about why you have come - I will just listen.”

Anamnézis. Az anamnézis felvétele általában a beszélgetés elején történik. Az anamnézis felvételekor Adler és Hemmeler szerint a következő tíz lépést kell követni, hogy teljes, kerek képet kapjunk a kliensről, valami olyant, amit a szerzők a „bio-psycho-social concept” fogalomként határoznak meg: (1) Bemutatkozás, üdvözlés, (2) Kedvező szituáció megteremtése, (3) A tünetek feltérképezése, (4) Jelenlegi panaszok (kezdet, minősége, intenzitása, lokalizáció és kisugárzás, kapcsolódó tünetek, javulás, egyéb hatások), (5) Egyéni anamnézis, (6) Családi anamnézis, (7) Pszichológiai fejlődés, (8) Szociális anamnézis, (9) Általános anamnézis, (10) Kérdések és tervek.

Sok esetben az első négy kérdés alapján egy provizórikus diagnózis megállapítható, míg az 5-8 kérdések a kliensről adnak képet. Tudnunk kell, hogy a kliens elvárja a szakembertől, hogy az ne csak azt figyelje, amit a kliens mond, hanem azt is, amit ezzel ki akar fejteni, amire gondol. A beszélgetés végén a szakember győződjön meg róla, hogy a kliens valamennyi kérdésére választ kapott.

Kategória:							
	minden kategória	levél	ábra	fordítás	szövegértés	beszédértés	szituáció
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szint:							
	minden szint	alap	közép	felső			
	☐	☐	☐	☐			
Szakirány:		minden paraméter v					
Műfaj:		szituáció/szakember-kliens-gyógytornász v					
Feladatsor							

1. ábra: e-PROFEX szituáció kiválasztása a rendszerben

SZITUÁCIÓ KÖZÉPFOKON 1.*Gyógytornász (szakember-kliens)*

Helyszín:	rehabilitációs központ	Résztvevők:
	fizioterápiás intézet	gyógytornász
		kliens

Feladat: Kérdezze ki Kiss Péterné (48) adminisztrátor betegét, aki gyakori hátfájásra panaszodik! Kérdezzen rá a következőkre: mikor kezdődtek panaszai, a fájdalom gyakorisága, intenzitása, a fájdalmat kiváltó ok (egész napos ülőmunka, fizikai erőfeszítés), részesült-e már valamilyen kezelésben, szed-e gyógyszert panaszaira (pl. fájdalomcsillapító), van-e a családban hasonló panaszoktól szenvedő személy, sportol-e a beteg.

Feladatok:

I. Válassza ki a magyar nyelvű irányítási szempontoknak megfelelő angol nyelvű megvalósítás betűjelét!

I. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

	A	B
1. Kérdezze meg a beteget, mikor kezdődött hátfájása!	When did you begin your backpain?	When did you first notice your backpain?
2. Milyen gyakoriak a panaszai?	How often do you suffer from backpain?	How often do you suffering in backpain?
3. Kérdezzen rá a fájdalmat kiváltó okokra! Mikor jelentkezik a fájdalom?	What triggers your backpain? When does it start?	What takes out your backpain? When starts?
4. Részesült-e a beteg kezelésben?	Have you ever been treated on your problem?	Did you treat your problem?
5. Konzultált-e már gyógytornással panaszai miatt?	Have you ever consulted a physiotherapist on your problem?	Did you consult your problem with a physiotherapist?
6. Szed-e gyógyszert panaszaira?	Do you take some medicine for your pain?	Do you take any medicine for your pain?
7. Jellemző a család más tagjaira is a hátfájás?	Does the problem run in your family?	Does the problem go with your family?
8. Sportol? Milyen gyakran?	Do you do any sports? How often?	Do you make any sport? How often?
9. Kapott-e valamilyen gyógyfürdőkezelést?	Have you ever been treated in thermal?	Have you ever received spa therapy?
10. Allergiás valamilyen gyógyszerre?	Have your had an allergic reaction to a medicine?	Are you allergic?

II. Válassza ki az alábbi magyar nyelvű kifejezések angol megfelelőjét!

	A	B
1. hátfájás hosszú ülés után	backpain after long sitting	backpain long sitting for
2. hosszan tartó fájdalom	a pain long in duration	during pain
3. görbe hát	twisted/crooked back	prominent/fit back
4. szeretném megvizsgálni	I'd like to examine you if that's all right.	I want to examine you.
5. ajánlott kezelés	recommended treatment	persuaded treatment
6. a röntgen megerősíti a diagnózist	X-ray confirms diagnosis	X-ray strengthens diagnosis
7. további ellenőrzésre van szükség	farther check-up required	further check-up required
8. Érez zsibbadást valahol?	Do you have numbness anywhere?	Do you have a numb anywhere?
9. Enyhíti valami a tüneteket?	Does anything relieve the symptoms?	Does anything lighten the symptoms?
10. Mi váltja ki?	What makes it?	What brings it on?

III. Válassza ki a következő angol nyelvű mondatok helyes magyar nyelvű megfelelőjét!

	A	B
1. The patient feels a localized pain.	A beteg lokalizált fájdalmat érez.	A beteg felszíni fájdalmat érez.
2. Have you had anything like this before?	Volt már hasonló korábban?	Milyen volt korábban?
3. Do you limp?	Biceg?	Hajlik a lába?
4. findings	találmányok	leletek
5. It disturbs my sleep.	Nyugtalanít alváskor.	Zavarja alvásomat.
6. I suffer from pain and stiffness.	Fáj és merev.	Szenvedek a fájdalomtól és zsibbadástól.
7. inflammation of the joints	izületi gyulladás	izületi duzzadás
8. I saw a physiotherapist.	Láttam egy gyógytornászt.	Elmentem egy gyógytornászhoz.
9. The ultrasound treatment encourages the healing.	Az ultrahangos kezelés elősegíti a gyógyulást.	Az ultrahangos kezelés javítja a kezelést.
10. Can you please lie on the coach?	Le tud feküdni az ágyra?	Kérem, feküdjön az ágyra!

A rendszer hatékonyan alkalmazható a szituációk és beszédfunkciók gyakorlására nyelvi laboratóriumban tanári felügyelettel és egyéni felkészülés esetén is.

Irodalom

- Byrne P. S. Long B. L. 1976. *Doctors talking to patients*. HMSO: London.
- Charles C. Whelan T. Gafni A. 1999. *What do we mean by partnership in making decisions about treatment?* British Medical Journal 319-780-782.
- Linus Geisler 1991. *Doctor and patient – a partnership through dialogue*. Pharma Verlag: Frankfurt/Germany.
- Lloyd M. Bor R. 1996. *Communication skills for medicine*. Churchill Livingstone: London.
- Kurtán Zsuzsa, 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.: Budapest.

Betegtájékoztatók felhasználása a szaknyelvi oktatásban és vizsgáztatásban

Hegedűs Anita

1. Bevezetés

A betegtájékoztatók gyógyszeres dobozokban található szövegek, amelyek információt közvetítenek a beteg felé az általuk leírt gyógyszer szedésének céljáról, módjáról, a gyógyszer lehetséges mellékhatásairól, adagolásáról és tárolásáról. Előadásom célja annak bemutatása, hogy a szaknyelvvoktatásban és vizsgáztatásban a betegtájékoztatókat milyen módon lehet tananyagként felhasználni. Véleményem szerint az angol orvosi szaknyelv oktatásában három fő területen lehet azokat hasznosítani: a nyelvtan, a kommunikatív funkciók és a terminológia tanításában, ám jelen előadásban csak az előbbi kettőre összpontosítok. Előadásom harmadik részében pedig a betegtájékoztatók szerepét fogom tárgyalni a szaknyelvi vizsgáztatásban, pontosabban annak gyógyszerész szakirányában.

2. Grammatikai funkciók tanítása

Az a grammatikai funkció, amelynek tanításában gyakran hasznosítom a betegtájékoztatókat, a modalitás. Palmer úgy határozza meg a modalitást, mint a beszélő hozzáállásának és véleményének grammatikalizálása (1993: 16). A modalitás fontos nyelvi funkciót tölt be az orvosi kommunikációban. A modalitás kifejezhet lehetőséget, megengedést, valószínűséget, kötelezettséget, bizonyosságot vagy szükségességet (Steele et al. 1981: 21). Ez az eszköz lehetővé teszi a különböző orvosi szakszövegek szerzőinek (így a betegtájékoztatók íróinak is), hogy a szövegekben található állítások erejét letompítsák és megjelentsék a saját véleményüket a szövegek igazságtartalmával kapcsolatban. Leggyakrabban három nyelvészeti eszközt alkalmaznak a modalitás kifejezésére: modális segédigét, határozószókat és módosítószavakat (angolul ún. „hedge”-eket).

A betegtájékoztatók a modalitást leggyakrabban a mellékhatások leírásánál használják, annak bemutatására, hogy bizonyos mellékhatások megközelítőleg milyen valószínűséggel fordulnak elő. A szaknyelvi vizsgákon a nyelvi közvetítő készség (fordítás) javításánál gyakran tapasztalom, hogy a hallgatók a segédigéket nem megfelelően használják vagy kihagyják a mondatból, holott egy segédige az egész mondat jelentését módosítja és így a kommunikatív funkció sérül. Pl. nézzük a következő mondatot: *“Ulceration can occur in the mouth and throat”*. A mondat jelentése egészen más a modalitást kifejező segédige nélkül, mert nem mindegy, hogy fekélyesedés előfordulhat, vagy elő is fordul a szájban és a torokban a gyógyszert szedőknél. Az a tapasztalatom, hogy betegtájékoztatókból idézett példamondatokkal együtt a hallgatók könnyebben elsajátítják a modális segédigék használatát.

A gyógyszer használatát és tárolását leíró részek segítséget nyújtanak a tiltást, tanácsadást, javaslatot kifejező segédigék elsajátításában. Pl. *“This medication should be stored at room temperature”* (Ezt a gyógyszert szobahőmérsékleten kell/tanácsos tárol-

ni) vagy *“It must not be used after the expiry date”* (A lejáratí idő után nem szabad felhasználni).

A modális segédigéken kívül határozószavakkal is kifejezhetünk modalitást, például egy mellékhatás gyakoriságának előrejelzésére. Pl. *“It can sometimes cause stomach problems”* (Néha gyomorproblémákat okozhat) vagy *“Jaundice and other liver problems may occur rarely”* (Sárgaság és más májproblémák ritkán előfordulhatnak). Tiltást is kifejezhetünk hasonló módon, pl. *“Never give it to someone else”* (Soha ne adja másnak).

A betegtájékoztatók a passzív szerkezet tanításához és gyakoroltatásához is nagy segítséget nyújtanak, mert többnyire olyan folyamatokat írnak le, ahol az alany gyakran személytelen vagy általános, és sokszor használják a -ható, -hető szerkezetet. (A passzív szerkezet egyéb megfelelhetőségi lehetőségeinek tanításához és gyakoroltatásához más szaknyelvi szövegeket használok.)

3. Kommunikatív funkciók tanítása

A műfajt kommunikatív események osztálya alkotja, melyeknek közös kommunikatív célja van (Swales 1993: 58). A gyógyszerismertetők műfajának kommunikatív célja, hogy hasznos információkat adjanak a gyógyszer szedőinek egy bizonyos gyógyszer szedésének mennyiségéről, módjáról, várható mellékhatásairól és remélt pozitív hatásairól. A betegtájékoztatók órai alkalmazása többféle kommunikatív funkció elsajátításához és gyakoroltatásához nyújt segítséget: tájékoztatás, utasítás, tiltás, figyelmeztetés, definíció, ok-okozati összefüggések. Mindezekre a funkciókra a hallgatónak, főleg egy gyógyszerészhallgatónak, egy szaknyelvi vizsgaszituációban és a valós életben is szüksége van. A betegtájékoztatókat a tanórán úgy szoktam alkalmazni, hogy a szöveg feldolgozása után felépítek a szövegre egy konkrét beszédssituációt, amelyben az egyik hallgató a gyógyszerész, amásik pedig a beteg szerepét játssza, és így a hallgatók párokban gyakorolhatják a fent említett funkciókat.

4. Betegtájékoztatók hasznosítása a szaknyelvi vizsgáztatásban

A szaknyelvi vizsga tartalmának és módszereinek tükrözniük kell azokat a tevékenységeket és feladatokat, amelyekkel a szakemberek a specifikus kommunikációs szituációkban találkoznak (Kurtán 2003: 244). A PTE Általános Orvostudományi Karának szaknyelvi vizsgájában a gyógyszerész szakiránynál egyik feladatként szerepel egy magyar nyelvű betegtájékoztató angol nyelven történő összefoglalása. Itt a következő funkciókat mérjük: definíálás (mire használatos a gyógyszer), tájékoztatás (esetleges mellékhatások), ok-okozati összefüggések (gyógyszer-gyógyszer interakciók), utasítás, tiltás (a gyógyszer használata, szedése, tárolása), figyelmeztetés (a nem megfelelő használatból eredő problémák). Nem ennyire direkt módon, de ugyanezeket a funkciókat méri a *Profex* szaknyelvi vizsga gyógyszerész szakirányának szóbeli része is. Itt a vizsgázó a vizsgáztatóval történő párbeszéd során két szakmai szituációt dolgoz ki, ahol a vizsgázónak a gyógyszerész szerepét kell eljátszania. Az értékelésnél azt is figyelembe vesszük, hogy a vizsgálandó kommunikatív funkciókat (betegkikérdezés, tájékoztatás, figyelmeztetés, tiltás) a vizsgázó mennyire sikeresen valósítja meg. A vizsgának erre a részére történő felkészüléshez tananyagként a betegtájékoztatókat fel lehet használni, hiszen a vizsgán mért kommunikatív funkciók fellelhetők bennük.

5. Összefoglalás

Egy tananyagnál figyelembe kell venni a fejlesztendő készségeket és képességeket (mind írásbeli és szóbeli); összefüggéseket, tényeket, fogalmakat, melyeket tudni kell; olyan témákat, szituációkat, beszédhelyzeteket, amelyek alapján a hallgató készségei és képességei fejlődhetnek; valamint a fentiek aktivizálását elősegítő feladatokat (Kurtán 2003:207). Véleményem szerint a betegtájékoztató műfaja megfelel ezen szempontoknak, és a szaknyelv jellegéből adódóan a műfajok kiemelten fontos szerepet játszanak a szaknyelvi oktatásban és tananyagkészítésben. További vizsgálódás témája lehetne, hogy milyen módon lehet más műfajokat felhasználni a szaknyelvoktatásban.

Irodalom

- Kurtán, Zsuzsa 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Palmer, F.R.1993. *Mood and Modality*. Cambridge:CUP.
- Steele, S., Akmajian, A., Demers, R., Jelinek,E., Kitagawa,C., Oerle, R., and Wasow, T. 1981. *An Encyclopedia of AUX: a study in cross linguistic equivalence*. Cambridge, Mass. and London: MIT Press.
- Swales, J.M. 1993. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

Nyelvtantudatos német nyelvű szaknyelvoktatás

Józsáné Kristóf Edit

1. Bevezetés

A XX. század utolsó harmadának vezető idegennyelv oktatási irányzata a kommunikatív nyelvoktatás, amely a **kommunikatív kompetenciára** helyezvén a fő hangsúlyt, olyan összetett nyelvismeret megszerzését tekinti optimális célnak, amely segítségével a tanuló képes az adott nyelven a négy alapvető készség alapján társalogni, érteni, szóban és írásban szöveget alkotni. A Debreceni Egyetem Agrárszaknyelv Oktatási Központjának 4 féléves szaknyelvi – szaknyelven az üzleti/kereskedelmi vagy mezőgazdasági/környezetgazdálkodási szaknyelvet értem – képzésébe kerülő hallgatók általában 4, de nem ritkán 6-8 éves, heti 3-4 óraszámban folytatott nyelvi előtanulmányokkal érkeznek.

2. A hallgatók tudásszintjének vizsgálata

A szaknyelvi csoportok kialakítását szükségszerűen megelőzi hallgatóink tudásszintjének vizsgálata egy **szintfelmérő** dolgozat segítségével. A szintfelmérő dolgozat első feladata 40 mondat hiányzó mondatelemekkel történő kiegészítése a megfelelő grammatikai struktúrák felismerését követően, a második feladat egy szövegértési feladat, a harmadik feladat pedig 10 egyszerű mondat fordítása magyarról németre szótár segítségével nélkül. A 2002/2003-as, a 2003/2004-es valamint a 2004/2005-ös tanévben a német szaknyelvi oktatást választó összesen mintegy 300 hallgató által megírt szintfelmérő dolgozatok statisztikai értékelését követően a következő nyelvtani jelenségek tekinthetők tipikus hibaforrásoknak:

> A kijelentő-, feltételes- és felszólító mód alakjainak összetévesztése, különös tekintettel a tőhangváltós igékre, pl.:

(1) *Ein Bekannter von mir ist letzte Woche für zwei Tage in die Berge **gefahren**.*

(2) *Ein Bekannter schreibt mir, dass er letzte Woche für zwei Tage in die Berge **gefahren sei**.*

(3) *Sie **brach** einen Blütenzweig vom Baum.*

(4) ***Brich** keinen Blütenzweig vom Baum!*

> A kijelentő mód jövő idejű cselekvő és a jelen idejű folyamatot kifejező szenvedő igeragozásának összetévesztése, pl.:

(5) *Wann **wird** man den Brief **unterschreiben**?*

(6) *Wann **wird** der Brief **unterschrieben**?*

> Az elő- és utóidejűség kötőszavainak és igeidőinek tévesztése, pl.:

(7) ***Wenn** er seine Arbeit **beendet hatte**, **machte** er immer einen Spaziergang.*

(8) ***Wenn** ich **aufgestanden bin**, **mache** ich zuerst fünf Minuten Gymnastik.*

(9) *Kaffee **trinkend**, plaudern wir am Tisch.*

> Az eredeti funkciójukat tekintve kérdőszavak kötőszói használatának félreértelmezése, pl.:

(10) *Ich habe keine Ahnung, **wann** er nach Hause kommt.*

3. A szintfelmérők értékelése

A szintfelmérők kiértékelése alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a szaknyelvet kezdő hallgatóknál hiányzik egyrészt a **szövegalkotási kompetencia** – szűkebb értelemben véve a grammatika magvát alkotó szintaxis és morfológia megfelelő szintű ismerete –, amely révén képesek lennének az egyes szavakat, szintagmákat összefüggő szöveggé alakítani, másrészt nem rendelkeznek kellő mértékben az olvasott szövegek megértéséhez szükséges **szövegértő kompetenciával** sem. Ezen kompetenciák viszont szükségesek ahhoz, hogy eleget tudjanak tenni a szaknyelvi kívánalmaknak: bevezető majd normatív szintű, írott és beszélt szakmai szövegek értelmezésének, megvitatásának és esetleges előállításának.

Ez a tapasztalat ékes bizonyítékaul szolgál a **túlértékelt kommunikatív funkciót** bíráló azon építő jellegű kritikáknak, amelyeket a nyelvoktatás tudományos elmélete a kommunikatív nyelvoktatás sok pozitívuma mellett már a 80-as évek elejétől kezdve megfogalmazott, mint pl.: a túlságosan is egyszerű témák és szituációk feldolgozása, a csevegés túlsúlya, az információk pusztá közlése, a háttérbe szorított írásbeliség (Juhász 1983, Sz. Györffy 2005).

A kritikák megfogalmazásával párhuzamosan a nyelvoktatás tudományos elmélete egy olyan nyelvoktatási koncepciót, az úgynevezett **posztkommunikatív nyelvoktatás** módszerét dolgozta ki, amely a kommunikatív nyelvoktatás bevált elveit és gyakorlatát továbbfejlesztve pótolja annak hiányosságait is (Erdei 2002, Juhász 1983, Wolff 1994). A posztkommunikatív nyelvoktatás tehát **nem non-kommunikatív** nyelvoktatás, de felismervén azt, hogy a sikeres célnyelvi kommunikáció létrejöttéhez nélkülözhetetlen a nyelvtani rendszer megfelelő ismerete, igyekszik a beszélő nyelvi kompetenciáját is a megfelelő szintre emelni. Ennek érdekében a **nyelvi tudatosság-tudatosítás** elvét igyekszik érvényre juttatni, amely az adott idegen nyelv **grammatikai** rendszerének a tudatosítását jelenti. Ennek elmaradása ugyanis még megfelelő lexikai rendszer birtoklása esetén is megakadályozza az idegen nyelvi kommunikációt. Csak az idegen nyelvi grammatikai és lexikai rendszer **egyidejű és tudatos** birtoklása révén képes a nyelvtanuló saját gondolatait idegen nyelven megfogalmazni. Éppen ezért a szaknyelvoktatásban a hallgatók nyelvi kompetenciájának a fejlesztése alatt a grammatikai és a szaknyelvi lexikális rendszer egymással **párhuzamosan** történő elsajátítását értem.

A grammatikai rendszer elemeit a következő fontossági sorrendben kellene hallgatóinkkal elsajátítani:

a. **Implicit kommunikatív grammatikai anyagkezelés**

A szakszövegek tartalmának és releváns információinak maradéktalan megragadása és feldolgozása megkívánja a nyelvi formák pontos értelmezését, anélkül, hogy ez utóbbiak előtérbe kerülnének (Wolff 1994). Ezért kell megőriznünk a kommunikatív grammatikai anyagkezelés prioritását, mely során az objektív grammatikai szabályszerűségek kikövetkeztetése induktív feldolgozás útján történik, a szakmai tartalom egyidejű explicit módon történő kezelésével.

b. **Begyakorlás**

Szükséges a nyelvtani struktúrák funkcionális gyakoroltatása, amely azonban nem jelent automatikusan explicit nyelvtanórát. Fontos, hogy a gyakorlatok egyszerre csak egy konkrét struktúrával foglalkozzanak, szókincsükben pedig az aktuális szakmai témakörhöz kapcsolódva rendelkezzenek valós tartalommal.

c. Explicit rendszergrammatikai anyagkezelés

A grammatikai rendszer elemei elsajátításának ebben a harmadik fázisában történik az objektív nyelvi rendszer tudatosítása. Ebben nagy segítséget nyújthat számunkra a kontrasztív nyelvészeti megközelítés, amikor felhívjuk hallgatóink figyelmét az anyanyelvünk és a német nyelv közötti különbségekre és adott esetben hasonlóságokra (Stephanides 2005). Fontos, hogy ezt a feladatot is hallgatóink aktivitását szem előtt tartva végezzük el, pl. hallgatóink maguk fogalmazhatják meg a legfontosabb információkat a nyelvtani szabályokat illetően. Rendszeresen kell ismételnünk és összegeznünk is. Ebben a harmadik fázisban hallgatóink számára a kommunikatív és a rendszergrammatika már mint a nyelvtan két egyenrangú aspektusaként kell, hogy megjelenjen.

d. Ellenőrzés

Az ellenőrzés során előnyben kell részesítenünk a dialógusdolgozatokat, a vegyes nyelvtani feladatlapokat, az olvasmánydolgozatokat, a magyarról németre fordításokat és természetesen a szóbeli feleléseket.

A grammatikai rendszer tanulásával párhuzamosan a szaknyelvi lexikális rendszer elsajátítása során véleményem szerint az **irányított szótanulás** módszerét kell alkalmazni, mely módszer a kommunikatív nyelvoktatást megelőző évtizedek szótanulási stratégiája volt, és amelyet leginkább a leckékhez kapcsolódó **pontosan körülhatárolható szókincs** és a **kétnyelvű szöszedetek** jellemezték. A leckék szövegeinek, valamint a kiegészítő szövegek feldolgozása során a hallgatókat biztatni kell arra, hogy ha lehetséges, próbálják meg egy adott szó jelentését az adott kontextusban **kikövetkeztetni**, majd bizonyosodjanak meg a következtetés helyességéről. A **tudatos szótárhasználat** során győződjenek meg arról, hogy a kiválasztott jelentés összhangban van a szöveggörnyezettel. A későbbi használhatóság érdekében mindkét irányban erősítsék meg a nyelvi jel formája és jelentése közötti kapcsolatot és alkalmazzák a **memorizálás** technikáját. Az alkalmazás gyakorlásával pedig történjen meg a tanultak megerősítése.

Hallott szakmai tartalmú szöveg értésének készségfejlesztéséhez is elengedhetetlen a fokozatosság elvének szem előtt tartása. A szövegek nehézségi foka és tartalma alapján eldönthetjük, hogy a globális, a szelektív vagy a teljes megértés szempontját akarjuk-e érvényesíteni.

4. Összegzés

A szakmai nyelvoktatásban a nyelvi és a kommunikatív kompetencia együttesének a kialakítására kell törekednünk, miközben módszertani kérdésekben az arany középút szabályát érvényesítjük: nem egyetlen irányzat módszertanát követve kell nyelvet tanítanunk, hanem minden irányzat, esetünkben a kommunikatív nyelvoktatás előtti időszak, a kommunikatív- és a posztkommunikatív nyelvoktatás pozitívumait meg kell őriznünk és beépítenünk mindennapi oktató munkánkba.

Irodalom

- Erdei Gy. 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti E., Szűcs T. (szerk.) 2002. *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12.* Pécs: Iskolakultúra. 47-52.

- Juhász J. 1983. Normvorstellungen im FU Deutsch. In: Mádl – Hessky (Hrsg.): VII. *Internationale Deutschlehrertagung*. Plenarvorträge und Sektionsberichte, Budapest.
- Sz. Györfly S. : Gondolatok a német nyelv oktatásáról. (letöltve: 2005 március)
- Stephanides É. A nyelvtan szerepe a mai nyelvoktatásban. (letöltve: 2005 október)
- Wolff, D. 1994. Neuere methodische Ansätze im FU. In: Kohn-Wolff (Hrsg.): *Neue Methoden im FU*. Szombathely.
- Zsuffa R.: A német nyelv tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. (letöltve: 2005 március)

A tudományos írás és az információkezelés oktatásának lehetőségei

Koltay Tibor

A kontextus: az információs írástudás

Vajon túlzottan provokatív-e azt állítanunk, hogy korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozása, hanem meglevő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása úgy, hogy közben mindez magába foglalja a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is (Geisler et al. 2001). Ha a tudományos írást az információs írástudás kontextusában helyezzük el, értelmezhetővé válik mindez.

Az információs írástudásnak számtalan definíciója van, amelyek egy részével előző évi előadásomban is foglalkoztam, ezért itt csak röviden tekintem át e fogalmat. Az információs írástudás készségek integrált készlete, amelyet kritikus szemlélet jellemez. Segítségével a hálózaton található és a nem-verbális információkat is kezelni tudjuk. Az Egyesült Államok számos tesztjét, így a közismert TOEFL tesztet készítő és a vizsgáztatást lebonyolító ETS elkészített egy szintfelmérő tesztet az információs írástudás mérésére. Érdekes megnéznünk, milyen definíció szolgál a teszt alapjául. Az információs írástudás alatt az ETS a digitális technológia, a kommunikációs eszközök, a különböző hálózatok használatának olyan képességét érti, amelynek alkalmazásával olyan kihívásokat tudunk megoldani, amelyek - az információs társadalomban való lét feladataként - az információval kapcsolatosak, úgy, hogy ismerjük a használati környezet etikai és jogi ismeretét is (ETS 2005). A hagyományos írástudás ebben a meghatározásban nem kap hangsúlyt, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az információs írástudásnak magában kell foglalnia a hagyományos értelemben vett írás- és olvasáskészségeket is. Nem véletlenül kerül egyébként a jelentős részben középiskolásokat tesztelő ETS-hez az információs írástudás mérése, hiszen az információs írástudás szoros összefüggésben áll az egész életen át tartó tanulással, amely azonban a tudomány művelői számára valójában nem új.

Kritikus gondolkodás, kritikus írás, kritikus olvasás

A tudományos írás és az információkezelés oktatásának középponti kérdése a kritikus gondolkodási képességek, készségek elsajátíttatása. A kritikus gondolkodás olyan magasabb rendű gondolkodás, amely magában foglalja az analízist, a szintézist, az értékelést és az átdolgozást (Gordon 2001).

Az írás fejleszti a kritikus gondolkodást, és fejleszthető az írás célzott gyakorlással. A gondolkodás és az írás elválaszthatatlanok egymástól: a gondolkodás konkrét reprezentációja az írás. Az írás a tanulás internalizálásának, a tapasztalatok tudássá való átalakításának is eszköze. Az írás folyamán új tudás jut felszínre, mivel új összefüggéseket látunk meg (Sheridan 1992).

A kritikus írás alapja a kritikus olvasás. Azért szoros közöttük a kapcsolat, mert írásaink többségében más írott szövegekre reflektálunk, mivel minden témát megelőz az, hogy az adott kérdésekről valaki más már gondolkodott, vele kapcsolatban már kutatásokat végzett, amelyek szövegek formájában, a szakirodalomban is testet öltenek (Knott 2005).

Tegyük hozzá, hogy a korábban létrejött szövegektől való függés mértéke tudományterületenként eltér. A humán tudományok területén például gyakran maguk a pusztá publikációk is lehetnek tudományos eredmények. Gibson (1995) hívja fel a figyelmünket arra, hogy az információkezelés, népszerű nevén az „irodalmazás” és az írás egyaránt folyamat-orientált probléma-megoldási tevékenységek, amelyek elválaszthatatlanok egymástól.

A kritikus olvasás során azonban nemcsak az információra figyelünk, hanem arra is, milyen gondolkodást tükröz az adott szöveg. Ennek felderítésére meg kell határozni a szöveg fő állításait és célját, célközönségét. Meg kell vizsgálnunk, milyen érvelést alkalmaz és milyen a szöveg felépítése (A felépítés tudományterületenként eltérő lehet.) A kritikus olvasás magában foglalhatja az értékelést is. Ennek keretében a következő kérdésekre is választ kereshetünk:

- Hatékony-e a szerző érvelése? Lehetne-e jobban vagy másként alátámasztani ezt az érvelést?
- Vannak-e következetlenségek, hiányok, ugrások az érvelésben? Lehetne-e másként értelmezni az eredményeket?
- Alátámasztják-e az eredmények a következtetéseket? (Knott 2005)

Amikor azt mondtuk, hogy az írás gyakran meglevő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása, nem tettük hozzá, hogy mindez az internet széles körű elterjedtségének és az interneten található szövegek nagy számának tudható be.

A minőség szempontja

Ha kritikus hozzáállásról beszélünk, hangsúlyoznunk kell a minőségi szempontokon alapuló szűrés fontosságát, hiszen az internet pusztá mérete, valamint az a (közismert és sokat hangoztatott) tény, hogy az interneten bárki, bármit közzétehet, minőségi problémákat okoz. Az internet-használók egy része ráadásul feltételezi, hogy a pusztá elérhetőség okán már értékes is az, ami a Weben található.

Az internetes források értékelése részben azonos a nyomtatott forrásokéval. Az értékelési szempontok között talán a szükségesnél ritkábban kerül elő a célközönség problémája, amelyet pedig éppen az írásktatás egyik középponti kérdéseként jól ismerünk. A célközönség és egyúttal a megbízhatóság Web-specifikus kérdése az adott szöveg megjelenésének helye. A közkeletű vélekedéssel szemben a tildét (~) tartalmazó URL-ek nem minden esetben jelölnek személyes oldalakat. A személyes oldalak ugyanis egy személy, nem pedig a Web-szervert fenntartó intézmény véleményét tükröző, így sokszor kevésbé értékes oldalak. Önmagukban véve a kereskedelmi források sem feltétlenül rosszabbak, mint az egyetemek (.edu vagy .ac rövidítéssel jelzett) információi. A kormányzati információk megbízhatóságát viszont esetenként politikai szempontok befolyásolhatják (Gordon 2001).

Írott szövegekre gyakran akkor reflektálunk, amikor tudományos közleményeket írunk. Ez az, amit szakirodalom szemlének nevezünk.

A szakirodalom szemle

A szakirodalom szemle nemcsak tudásunkat bővíti, hanem készségeket is szerezhethünk az információkeresésben, valamint a kritikus szemléletet is alakítja, egyben lehetővé téve, hogy készségeinket demonstráljuk is. A szakirodalom szemle segítségével tisztában elkülöníthetjük az ismert tényeket az új ismeretektől, azonosíthatjuk a (szakirodalomban megmutatkozó) ellentmondásokat, megfogalmazhatjuk, mely kérdések érdemelnék további kutatást (Taylor és Procter 2005). Ez lényegében azonos a tudományos cikkek bevezetéseinek Swales (1990) által leírt szerkezetével, amely a következő három retorikai lépést (move) tartalmazza:

- A kutatási terület meghatározása
- A feltáratlan terület azonosítása
- A feltáratlan terület betöltése vagy megvédése.

A szemlébe bekerülő írások kiválasztásakor érdemes (többek között) a következőket megnéznünk:

- Felhasználta-e az adott írás szerzője a téma releváns irodalmát? Csak az érvelését támogató írásokat vette-e figyelembe?
- Lehetne-e más nézőpontból hatékonyabban megközelíteni az adott kérdést?
- Hogyan strukturálja érvelését? (Taylor és Procter 2005)

A szakirodalom szemle a cikkben található hivatkozások zömét jelenti, de a cikk más részeibe is kerülhetnek hivatkozások. Maga a hivatkozás aktusa kognitív kapcsolatok kifejezése. Ezeket a kapcsolatokat aztán részletezzük, általánosítjuk, vagy éppen elvetjük. Hivatkozhatunk a már mások által használt módszerekre. A hivatkozás szerepe lehet az is, hogy meggyőzze az olvasót kutatásunk értékéről, a szerzők hitelességéről és kompetens voltáról (Thellwall 2004).

Példa az információs írástudás oktatására

Az előzőekben felvázoltuk a tudományos írás és az információkezelés oktatásának néhány elvi kérdését és részterületét. Okfejtésünket talán célszerű azzal zárunk, hogy az elvi keretet néhány kérdés tekintetében továbbgondoljuk. Ehhez D'Angelo és Maid (2004) néhány gondolatát érdemes figyelembe vennünk. Az ő általuk felállított „multimédia írás és szakmai kommunikáció” elnevezésű tanterv célkitűzései között szerepelnek a következők is:

- a hallgatók legyenek képesek a célközönség igényeinek megfelelni;
- tudatában legyenek annak, hogy miként alakítják az egyes műfajok az írást, és miként reagálnak ezekre az olvasók;
- ismerjék, hogy milyen szerepet töltenek be az információ továbbításában a különböző technológiák;
- megfelelő technológiákat alkalmazzanak az információnak különböző célokból, célközönségekhez, és műfajok formájában történő továbbítására;
- az információt, az írást és olvasást, kutatásra, tanulásra, gondolkodásra és kommunikációra használják;

- tisztában vannak az információ és a technológia jogi és etikai vonatkozásaival;
 - ismerik a nyelv, a tudás és a hatalom közötti összefüggéseket, ide értve az információ, az írás és a technológia társadalmi, kulturális, történeti és gazdasági vonatkozásait.
- Mindez vonatkozik a tudományos írásra és információkezelésre is.

Az információs írástudás helye a felsőoktatásban

Ha elfogadjuk, hogy a tudományos írás készségei nem szerezhetők meg pusztán a szakemberré válással, ezeket oktatnunk is kell a felsőoktatásban. Ezeket a készségeket integrálhatjuk a szaktárgyakba, ahogyan azt például a Writing Across the Curriculum (WAC) mozgalom képviselői teszik az Amerikai Egyesült Államokban. Tudjuk viszont, hogy a WAC megteremtése rendkívüli nehézségekbe ütközött, és ma is számtalan belharc folyik a módszertan körül. Nyilvánvalóan nem is az egyetlen üdvözítő módszer. Annak is létjogosultsága van, hogy az írás oktatását elkülönülten, általános „értelmiségképző” jelleggel vagy a kutatás-módszertani képzés részeként végezzük. Ezek a megközelítések ráadásul ki is egészíthetik egymást.

A lineáris kétciklusú oktatás bevezetésének jelenlegi állását figyelembe véve mindez persze nem látszik aktuálisnak. Inkább hosszú távú gondolkodásunk szempontjából érdemes végiggondolnunk mindezt.

Irodalom

- D'Angelo, B.J., Maid, B.M. 2004. Moving Beyond Definitions: Implementing Information Literacy Across the Curriculum. *Journal of Academic Librarianship*. Vol. 30, No 3, 212–217.
- ETS 2005. Szintfelmérő teszt az információs írástudásról. *INFINIT Hírlevél*. 2005.02.10. (2005.február 18.)
- Geisler et al. 2001. ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*. Vol. 15, No. 32, 269–308.
- Gibson, C. (1995). Research skills across the curriculum: Connections with writing across the curriculum. In Sheridan, J. (ed.) 55–69.
- Gordon, R. S. 2001. *Teaching the Internet in libraries*. Chicago, IL, ALA.
- Knott, D. 2005. *Critical Reading Towards Critical Writing*. február 23.)
- Sheridan, J. 1992. WAC and libraries: A look at the literature. *Journal of Academic Librarianship*. Vol. 18, No. 2, 90–94.
- Sheridan, J. 1995. An Overview and Some Observations. In: Sheridan: J. (ed.) 3–22.
- Sheridan, J. (ed.) 1995. *Writing across the curriculum and the academic library: a guide for librarians, instructors and writing program directors*. Westport, CT, Greenwood.
- Stapleton, P. 2003. Assessing the quality and bias of web-based sources: implications for academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 2, No. 3, 229–245.
- Swales, J.M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Taylor, D., Procter, M. 2005. *The Literature Review: A Few Tips On Conducting It*. (2005. február 24.)
- Thelwall, M. 2004. Digital Libraries and Multi-Disciplinary Research Skills. *LIBRES* Vol. 14, No 2. (2004. november 3.)

Párhuzamok a magyar szaknyelv alakulásában

Kurtán Zsuzsa

Bevezetés

Napjaink magyar szaknyelveinek használatában dinamikus változások figyelhetők meg. Új kommunikációs műfajok alakulnak ki, megerősödött a szakszavak áramlása és kölcsönhatása a köznyelv és az egyes szakszókincsek készletei között. Ugyanakkor az elkülönülési tendenciák is felerősödtek, különösen jellemző a horizontális és vertikális tagolódás felgyorsulása. Megnövekedett a szakszavak, terminológiák létrehozásának és egységesítésének kényszere. Jellemző több új tudományág kialakulása, amelyeknek szaknyelvét is meg kell teremteni. Észrevehetően felerősödött a nemzetközi kommunikációban általánosan elfogadott angol nyelv hatása a magyar szaknyelvekre. Megnőtt annak szükségessége is, hogy a specifikus szaknyelv használata közérthető legyen, különösen a közgazdaság, a jogi nyelvhasználat, az orvostudomány, valamint a műszaki tudományok számos színterén a résztvevők hierarchikus viszonyainak megfelelően. E jelenségek és szükségletek párhuzamot mutatnak a korábbi időszakok magyar szaknyelv-használatában tapasztalt problémákkal és igényekkel, nyelvújítási törekvésekkel és feladatokkal.

A következőkben az a célunk, hogy olyan helyzetekre világítsunk rá, amelyekben – többirányú hatások befolyására – szükségessé vált a magyar szaknyelvhasználat megújítása, alakítása. Ahhoz, hogy a régen és most felmerülő kihívásokra adott válaszokat elemezzük, három fő vizsgálati területet emelünk ki: (1) a magyar tudományos szaknyelv kialakulása és fejlődése, (2) a tudományos eredmények megosztása, az idegen nyelven végzett tanulmányok, valamint a közérthetőség szempontjai, (3) az idegen nyelvek hatása a magyar szaknyelvre. Azt tekintjük át vázlatosan, hogy az előző korokban felmerült szükségletek és azok kielégítése milyen párhuzamot mutat a napjainkat jellemző igényekkel és lehetséges megoldásokkal. A párhuzamos összefüggéseket elsősorban a szóképzés és tipikus beszédhelyzetek szövegalkotásának főbb jellemzői szempontjából kívánjuk kiemelni és az e területeken ma is figyelemre méltó megoldásokra szándékozunk a figyelmet irányítani.

Eltérések a magyar nyelv változataiban, a szakmai nyelvhasználat rétegződése

A nyelv fejlődésére visszatekintve, a korai szakaszban szaknyelvnek a szakszókincs, frazeológia tekinthető: az ember táplálékszerzésével (vadászat, halászat, állattenyésztés, földművelés és az ezek során nyert termékek feldolgozásával) és elemi szükségleteinek kielégítésével (például étkezés, ruhakészítés, házépítés) összhangban alakult. Mindehhez kapcsolódott az eszközök készítése és megnevezésük szükségessége. Szakszavak, kifejezések jelennek meg például az ómagyarkor végi szójegyzékekben a botanika, zoológia, asztronómia köréből. Nyelvemlékeink arról tanúskodnak, hogy többféle szövegben a szaknyelvi elemek már kezdeti műfaji sajátosságokat is tükröznek. Például az első magyar nyelven írt nyugta *Vér András menedéklevele* 1493-ból: *“En Vér András*

adom en kezem írását, hogy adós volt volna en nekem Erdőhegyi Balázs száz forinttal szik udvarnak zálogosság szerént és az száz forintnak huszát mega(d)ta, az hús forintról en Vér András teljes menedéket n(nyugtatványt) adtam ez Erdőhegyi Balázsnak. Adatott Jenőben kiskarácson estin 1493. Ennek másja Erdőhegyi Balázsnak atam (adtam).” Drágfi Mária kelengyelajstroma (1516) pedig ékszerek és szövetfajták nevét tartalmazza. A kézműipar kialakulásával, a szakmacsoportok tevékenységének specializálódásával jelentek meg a mesterségek szaknyelvei. A szaknyelvi kommunikáció szükségletei alapján jöttek létre a szakszövegek különféle típusai, például okmányok, receptek, törvények, szabályok. A korai ipari termelés, a bányászat fejlődése, a könyvnyomtatás megjelenése a nyelvhasználatot is jelentősen befolyásolta.

E néhány példával arra kívánunk rámutatni, hogy a szakmai nyelvhasználat a társadalmi nyelvhasználat olyan specifikus változata, amely már a régebbi időkben is a sajátos kommunikációs szituációk, a szakmai beszélőközösségek beszédszándékainak megfelelő műfajok, szövegtípusok széles és egyre bővülő választékáról tanúskodik. A társadalmi helyzetek változásával, a munkamegosztás differenciálódásával a szakmai nyelvhasználat is eltéréseket mutat, ezért a sajátosságok diakronikus vizsgálata is csak kellő árnyaltsággal, a nem nyelvi és nyelvi tényezők együttes figyelembe vételével végezhető el a köznyelvtől, illetve az egyes szaknyelvek egymástól való elkülöníthetősége érdekében.

Szaknyelvhasználati jelenségek és szükségletek

A magyar nyelv esélyei a XXI. században című interjú sorozatban Pusztai (2005) azt fejt ki, hogy mára a magyar nyelv változatai között korábban nem tapasztalható mértékű különbségek jelentek meg. Az egyes szaknyelvek erős specializálódása gyakran az egymás közötti megértést gátolja, kihat a köznyelvi kommunikációra is. Ugyancsak elkülönülési folyamatok jellemzőit tárják fel a környező országok magyar nyelvhasználatában, és kimutatják, hogy ezek a szétválási, különfejlődési jelenségek legerősebben a szaknyelvekben jelentkeznek (Péntek 1999, Lanstyák-Szabó Mihály 2002). A szakmai beszélőközösségek tudományos nyelvhasználatának alakulását napjainkban jelentősen befolyásolja, hogy az erős szakmaiságot igénylő kommunikáció túlnyomórészt idegen (angol) nyelven folyik, minthogy az eredmények elfogadtatása a tudomány “lingua francája”, azaz angol nyelvű publikációkban lehetséges (Michelberger 1998). A környező országok magyar szaknyelvhasználatában az angol nyelv hatása az államnyelven keresztül érvényesül, és az összetett hatások nyomán nyelvi hiány lép fel. A szakmai nyelvhasználat dinamikus változásainak következtében a szaknyelv kutatás- és oktatás, a tananyagfejlesztés és a vizsgáztatás számára a következő szükségletek erősödtek meg: a szakmai nyelvhasználat rétegződésének figyelembe vétele; új fogalmak megnevezése, a kifejezés lehetőségeinek bővítése; a nyelvváltozatok tudatos használata; egységesítés; a tudományos eredmények megfogalmazása a magyar szaknyelvben. A ma tapasztalható és a régebbi időkkel is párhuzamot mutató jelenségeket és a felmerülő szükségleteket az 1. táblázatban foglaljuk össze.

JELENSÉGEK	SZÜKSÉGLETEK
Eltérések a magyar nyelv változataiban	A szakmai nyelvhasználat rétegződésének figyelembe vétele
A tudományos műszaki fejlődés felgyorsulása, specializáció	Új fogalmak megnevezése, a kifejezés lehetőségeinek bővítése
A közérthetőség problémái hierarchikus beszédhelyzetekben	A nyelvváltozatok tudatos használata
Elkülönülési folyamatok, különfejlődés	Egységesítés
A tudományos eredmények elfogadtatásának nyelve idegen nyelv (angol)	A tudományos eredmények megfogalmazása a magyar szaknyelvben

1. táblázat: Jelenségek és szükségletek a magyar szaknyelv alakulásában

A következőkben a magyar szakmai nyelvhasználat változatainak problematikája közül a tudományos szaknyelv jellemző alakulására, valamint a magasabb absztrakciós szintű szakmai szövegek közérthetővé tételének néhány kérdésére helyezzük a hangsúlyt, valamint foglalkozunk az idegen nyelvek hatásával a magyar szaknyelv kialakításának folyamataiban.

A magyar tudományos szaknyelv kialakulása és fejlődése

A mindennapi nyelvhasználat beszédszándékaitól elkülönülő specifikus célú művek már a 16. századi szaknyelven is léteztek. Miután több évszázadon át a latin volt a tudomány kizárólagos nyelve, a 16. század második felének humanizmusában történt meg az átváltás a magyar nyelv használatára. Kiemelkedő szerepet játszott ebben a Sylvester János névével fémjelzett, Nádasdy Tamás által támogatott Sárospataki Iskola.

A magyar nyelvtudományi terminológia kialakulásának forrása például Sylvester János *Grammatica Hungarolatina* (Magyar-latin nyelvtan) című munkája (1539), amelyben a szerző először világít rá a magyar nyelv több helyesírási, hangtani, alak- (névelő, birtokos személyjelek, igeragozás), szókincsbeli és stilisztikai szabályára is, ezzel a magyar nyelvtanok sorát nyitja meg (követői Szenczi Molnár Albert 1610, Geleji Katona István 1645 stb.). A 16. századi európai humanizmus tudós körei kiterjedt kapcsolatokkal rendelkeztek, és a peregrináció (Krakkó, Wittenberg, Padova stb.) hajdani iskolatársai szoros összeköttetésben álltak egymással. A külföldi tanulmányokról hazatért magyar szakemberek kötelességüknek érezték a tudományok magyar nyelven való megosztását. Sylvester János például a magyar természettudományos nyelv kialakulásához is nagymértékben hozzájárult azzal, hogy az Új Testamentum (az első teljes Újszövetség fordítás) függelékébe jegyzeteket iktatott be a betegségekről, a mértékegységekről, a pénzekről. Illusztrációképpen álljon itt egy betegség meghatározása. *“Hidropicus: görög szó, mely néminemű betegségnek nemét igézi (nevezi). Sok betegség va-*

gyon az emberi testben, ezek közül köze részinek (többségének) nincsen neve a mi nyelvünkben, mint ennek is. Mikoron emberre esik ez betegség, sárvíz kezd folyni az ő bussza és bőre között, ember vizet igen kívántat, mennél többet iszik, annál inkább szomjúhoz. Ez betegséget bélpoklosságnak magyarázzák, mert egyéb nevet nem találtnak neki. Mely nem igaz magyarázat, mert lehet valaki bélpoklos, ki ez betegségbe nem esett. Ez betegségnek az görögök az vízitálról adtanak nevet.” (Sylvester 1541 in Szabó T. A. 2000). Ebben a meghatározásban Sylvester János körülírja a betegséget, amelyet majd Bugát Pál nevez meg “vízkór”-ként 1833-ban, a nyelvújítás korában (Szily 1902).

A tudomány fejlődésével párhuzamosan egyre több példát láthatunk a szaknyelv létrehozására. Ebben az időszakban születik meg magyar nyelven több természettudományi munka (például Melius Péter *Herbarium* 1578, Beythe András *Fives könyv* 1595). Napvilágot lát aritmetikai könyv (Debrecen 1577), jogi szakkönyv: Werbőczy István *Tripartitum*ának magyar fordítása *Magyar decretum* címmel (Debrecen 1565), a magyar lexikográfia elindítójaként emlegetett számottevő mű, Szenczi Molnár Albert *Dictionarium Ungarico-Latinum* (1604 Nürnberg) című munkája.

Az első magyar nyelvű tudománytár Apáczai Csere János *Magyar Encyclopaedia* (1653) című műve, melynek előszavában ez olvasható: “...különféle népeknek különféle anyanyelven írott könyveire bukkantam. Igen nagy és tartós csodálkozással jó ideig lapozgattam bennük előre és hátra, s rájöttem arra: nem csoda, hogy azok a népek tudás és műveltség dolgában túlszárnyalnak bennünket, hiszen az összes tudományokat anyanyelvükön olvassák és közlik, tanítják és tanulják...minden gondolatomat az a vágy foglalta el, hogy segítsek szülőhazámon. Ezért nekidühödtem az írásnak, és – első kísérletképpen – hozzáláttam, hogy mindenfajta tudományágból magyar nyelvre fordítsak le valamit.” Ezzel különböző tudományágak (metafizika, logika, számtan és mértan, csillagászat, élettelen természet, növény- és állatvilág, biológia-fiziológia, földrajz, építészet, gazdaság, filozófia, etika, politika, neveléstudomány) magyar terminológiáját teremtette meg, ami Apáczai legfőbb tudományos érdeme.

A magyar szaknyelv megteremtői egyrészt a köznyelvben meglévő szavakra támaszkodtak, másrészt új szavakat vezettek be. Jól illeszkednek a korabeli magyar szakszövegekbe a latin jövevényszavak (egyház, vallás, iskola, növények és állatok, jogi, orvosi szavak, ház és berendezése területeken), később – a 16-17. század sokoldalú gazdasági és kereskedelmi kapcsolatai révén – a német, valamint olasz hatások is érvényesülnek. Az újmagyar kor szaknyelvére jellemző a szóképzés különféle módjainak (elavult szavak felújítása, idegen szavak tükörfordításai, szóösszetétel), valamint a nyelvújítás kedvelt képzőinek és képzésmódjainak (igető főnévvé tétele, igetős összetételek, elvonás stb.) az elterjedése. Az idegen szavak közül felerősödnek az angol hatások a reformkor arisztokrata képviselőinek (Széchenyi István, Wesselényi Miklós) angliai utazásai nyomán a 19. század közepe táján, mindez az írott szaknyelvben a politikai, tudományos és műszaki írásokban ragadható meg. A 19. sz. második felétől az 1930-as évekig jellemző a sportágak angol szavainak átvétele, amelyek magyarosítására a szaksajtóban léptek fel egységesen (Bárczi 1980).

A 20-21. századra ismét megnövekedett a szakszavak, terminológiák létrehozásának kényszere. Az európai humanizmus tudós köreinek képviselői szoros szakmai kapcsolatban álltak egymással tudományos tevékenységük során, amelyről például a közös

konvenciók által kialakított műfajok nyelvezete, a hasonló szerkezeti felépítés is tanúsodik. A tudomány művelői a szakmai nyelvhasználat fejlesztése érdekében ma sem mellőzhetik az egymással való kapcsolattartást. Egy-egy tudományág interdiszciplináris jellegére való tekintettel a szaknyelvi norma létrehozásakor figyelembe kell venni a rokon tudományterületeket is.

A tudományos eredmények megosztása, közérthetőség

A 16. századi tudomány művelői fontosnak tartották, hogy a kor felhalmozott ismereteit közérthető módon is megosszák a gyakorlati felhasználás számára. Például Váradi Lencsés György *Ars medica* (Az orvoslás művészete) című könyve 1570-ből, az első magyar nyelvű orvosi, egyben tudományos monográfiának is tekinthető vaskos kötet a korabeli orvosi tudás foglalatosa hat fejezetben: I. *Emberi Testnek betegségéről való Orvosságok* II. *Testnek ékesítésére való orvosságok*, III. *Forróságokról avagy hideglelésekről való*, IV. *Dagadásokról és annak sebeiről való*, V. *Fegyver avagy egyéb más lött sebekről és csontbeli nyavalyákról*, VI. *Mérges állatoknak megmarásáról, és egyéb mérges dolgoknak ártalmait ellen*. A szöveg Szabó T. Attila és munkatársai (2000) jóvoltából számítógépes korpuszként is olvasható és elemezhető (összesen 9890 mondat alapján), miáltal lehetővé vált a mű nyelvhasználati jellegzetességeinek közelebbi tanulmányozása.

A szerző tudatosságát támasztják alá az előszóban olvasható sorok: *“Én ezeket nem a bölcs embereknek, kik énnálam sokkal többet tudnak, de a szegény tudatlanoknak azért szedegtettem össze sok munkámmal és fáradságommal, hogy vehessenek ők valami hasznot belőle.”* (Váradi Lencsés 1570). A szöveg tanulmányozása alapján a közérthetőségre törekvés számos példáját figyelhetjük meg, melyekből most néhányat emelünk ki. Mindenekelőtt figyelemre méltó a könnyen követhető szerkesztésmód, ugyanis a fejezetekre osztott egyes témacímek jól elkülönülnek. Például a mű legelején található a fejről (*Az főről*) szóló fejezet, ennek egyik témacíme *A főnek fájásáról*. Néhány további alcím: *Erős főfájásról, Részségtől való főfájásról, Fekete sártól lett esztelenségről* (latinul melancholia), *Éjjel-nappal nagy aluvó betegségről* (latinul coma), *Szédelgésnek betegségéről, Ornnak vére elindításáról* stb. A magyarázatokra jellemző az induktív építkezésmód, az egyszerűség. A meghatározások gyakran képszerű leírások formájában jelennek meg. Például a melankólia leírása a következő: *Az emberek között való nyavalyaságtól elfut és szín elejibe nem megyen, sok közülük magának való helyt keres és az temetéseknek helyén avagy valami barlangban bujdosik és ott lappang és gyakorta farkas módra ordít.* A szerző többes szám első személyben szól: *... mindenféle főfájásról írtunk odafel, ott lásd azért meg.* Gyakori az olvasó megszólítása, bevonása: *Té azért, Olvasó, ki itt ez helyen ezekről olvassz, becsülettel és jámbor indulattal legyen olvasásod... Végy fejrőhunort., az reteknek vájj ki az beliből, és tedd bele az hunyort... törj össze és vesd kecskesavóba, ott huszonnégy óráig álljon...* Tipikus az ok-okozat összefüggések magyarázata, és a szöveg feltűnően gazdag a referenciális deixis alkalmazásában. Például a 9890 mondatban az *itt* szó mindössze nyolc alkalommal szerepel, ugyanakkor 204-ben fordul elő az *ott* mutató névmás használata (*ott lásd azért meg...*, *ott keress orvosságot... ennek oka az ott való musculusnak lágy volta... ott meleg vízzel az fejet meg kell önten... stb.*), ami a nagyobb szövegrészek között a tartalmi szerkezeti kapcsolatok irányításának segítségét célozza a jobb érthetőség érdekében.

Összegzés

Az előzőekben néhány tipikus példa kiragadásával olyan jelenségekre, szükségletekre és megoldásokra kívántuk a figyelmet irányítani, amelyek eltérő időszakok magyar szakmai nyelvhasználatának alakulásában hasonlóságot mutatnak. Kiemeltük, hogy a társadalmi nyelvhasználat sajátos változatára már a nyelvfejlődés korai szakaszában jellemző a köznyelvtől, illetve az egyes szaknyelvektől való eltérés, a rétegződés, amelynek árnyalt figyelembe vétele elengedhetetlen a nyelvváltozatok tudatos értelmezéséhez és használatához ma is. A szaknyelvek fejlődését, alakulását megelőzik és meghatározzák a nem nyelvi jelenségek. Az új fogalmak megnevezéséhez, a kifejezés lehetőségeinek tudatos bővítéséhez több tudományág szoros együttműködésére van szükség. A magyar nyelv fejlődésének korábbi szakaszaiban kialakult és meggyökeresedett szóképzési formák, a tartalmi-logikai kapcsolatokat közvetítő szóösszetételek típusai segítségével jól illeszthetők új kifejezések is a magyar nyelvbe. Szükségtelen az idegen nyelvi hatásokkal szembeni túlzott purizmus a magasabb absztrakciós szintű kommunikációban, amelynek közérthető változatát a tényleges szükségleteknek megfelelően célszerű tudatosan kialakítani. A fentiekben összegzett párhuzamos jelenségek, nyelvújítási törekvések figyelemre méltók a napjaink magyar szakmai nyelvhasználatában végbemenő újabb nyelvújítási folyamatokhoz is.

Irodalom

- Bárczi G. 1980. *A magyar nyelv múltja és jelene*. Budapest: Gondolat.
- Lanstyák I. – Szabó Mihály G. 2002. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Michelberger P. 1998. Nemzeti nyelv a tudományban: múlt – jelen – jövő? *Modern Nyelvoktatás* IV. évf. 4. 3–8.
- Péntek J. 1999. *Az anyanyelv mítosza és valósága. A szaknyelvek különfejlődése*. AESZ Füzetek. 3. Kolozsvár: Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége. 51–54.
- Pusztai F. 2005. A magyar nyelv esélyei a XXI. században (7.) Pusztai Ferenc válaszol Hanthy Kinga interjú kérdéseire. *Magyar Nemzet* 2005. március 5.
- Szabó T. A. (szerk.) 2000. *Ars Medica Electronica*. Bio Tár Electronic. Budapest – Kolozsvár – Szombathely–Veszprém: Gramma-Soft Bt.
- Szily K. 1902. (reprint 1999). *A magyar nyelvújítás szótára*. Hornyánszky Viktor kiadása. Budapest: Nap Kiadó.

Needs analysis in testing language for specific purpose

Makai Zoltán

For the past fifteen years language knowledge, hence language teaching and testing has become an increasingly important issue in Hungary. In the field of bio-medical studies the importance of language knowledge, especially that of English skills is of paramount importance since English has become an official language of technical literature and international technical communication. As a result, teaching and certainly testing language for specific purposes (LSP) encounters the constant challenge of the emergency of novel scientific areas which may be largely different regarding their language teaching and testing purposes.

What is a LSP test?

Rébék-Nagy in a rater training course defined LSP testing as a communicative language test which cannot be differentiated from general-purpose language tests on theoretical grounds. Furthermore, he points out that in LSP testing we measure specific purpose language performance elicited by field specific context (2001).

The definition offered by Douglas, which, in fact, applies similar principles to that of Rébék-Nagy's, focuses on the interaction between language ability and specific purpose content knowledge, which he finds the basic characteristic of LSP tests: *A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of specific purpose target language situation, so that test task and content are authentically representative of task in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test task on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain* (Douglas 2000: 19).

As proposed by Rébék-Nagy and Douglas, in LSP testing inferences about the test taker's abilities are made on the grounds of their performance elicited by a test in which the characteristics of the tasks are derived from the analysis of the target language use (TLU) situation.

What is target language use situation?

The notion of target language use domain was proposed by Bachman and Palmer who define it as follows: *...a set of specific language use tasks that the test taker is likely to encounter outside of the test itself, and to which we want our inferences about language ability to generalize* (Bachman and Palmer 1996: 44). Douglas accepts Bachman and Palmer's definition. However, in his work the notion of target language use domain is modified into target language use situation.

The framework of the TLU situation

On the grounds of Clark's work (1972) it was Bachman who developed a framework for describing target language use context and test methods. This framework consists of five categories: the testing environment, the rubric, the input, the expected response and the interaction between input and response (Bachman 1990: 116). Douglas slightly modified the framework offered by Bachman. In his framework the TLU situation is described through the rubric, the input, the expected response, the interaction between input and response and the assessment (Douglas 2000: 49).

The purpose of a needs analysis

As it has been referred to, it is essential in LSP testing that test performances can be interpreted as evidence of test takers' ability to perform tasks in non-test TLU situation. In order to achieve this goal it is important to be sure that the test tasks and the specific purpose context share essential characteristics. In terms of LSP the aim of a needs analysis is to investigate and subsequently describe the target language use situation. This database will provide a basis for identifying specific purpose test tasks and also a basis for evaluating LSP tests and interpreting test performances.

The techniques

In this paper I will discuss three techniques for the investigation and description of the TLU situation: grounded ethnography, context-based research and subject specialist informant procedures. The technique of grounded ethnography was defined by Frankel and Beckman in 1982. Generally speaking, ethnographic studies involve detailed descriptions of the setting, participants, purpose etc. The goal is to produce an account of the principles which guide participants in their behaviour (Frankel and Beckman 1982: 1). What Frankel and Beckman bring to ethnographic research is the concept of grounding, in which the viewpoints of the participants are derived from their own observations of videotaped recordings of actual events under analysis. This technique involves videotaping events in the TLU situation and then asking the participants to view the recordings. The participants are asked to comment what they find worthy of comment. These comments are audio-recorded and the transcription is enclosed to the video recordings. This provides the test writer with the participants' own assessments of specific aspects of the events/performances. The videotapes are viewed not only by the participants but also by other experts of the field and by other researchers if need be. The outcome is a rich data base which offers an insight into the aspects of the TLU situation in a specific field (Douglas 2000: 94).

The method known as context-based research was introduced by Douglas and Selinker (1994). In their research they studied second language acquisition in important real-life contexts in technical fields. Their methodology makes distinction between primary and secondary data:

Primary data: the interlanguage talk or writing we wish to study.

Secondary data: commentary on the primary data. (Douglas and Selinker 1994: 120)

Douglas and Selinker discuss two categories on secondary data: commentaries on primary data by the participants and various types of expert (linguists, ethnographers) commentaries.

They argue that primary interlanguage data are always ambiguous and it is necessary to obtain secondary data from the perspectives of the participants and that of expert commentators.

It was Selinker (1979) who proposed utilising specialist informants as a means of understanding input data in LSP testing with which the test developer have no expertise. Selinker proposes nine areas that specialist informant can potentially help the LSP tester with: technical terminology; common language words used technically; relative strength of claims made by language users; contextual paraphrases; grammatical choice; modality; rethorical structure; punctuation; connectives.

Douglas argues that it is important to have the help of a specialist informant during test development. He points out that TLU situation is not merely a matter of specific content or special language alone, but rather is a constantly changing, dynamic context built up by professionals who control the content and language in purposive interaction. Which means that *...only through an analysis of the interaction in conjunction with an analysis of content and language in the special purpose domain can the test developer arrive at an understanding of the target language use situation and the problems that need to be addressed in the test* (Douglas 2000: 98).

From workplace observation to TLU situation

In this sub-paragraph I will attempt to outline the process of a needs analysis and data collection as grounds for a specific purpose language test development for graduates and undergraduates in medical diagnostics laboratory analysis (MDLA).

Task analysis and data collection comprised three phases: 1. Preliminary investigations; 2. The direct workplace observation; 3. Data processing.

The goal of the first phase, the preliminary investigation was to obtain preliminary data necessary for deciding on further instruments and methods of the investigation.

In the preliminary investigations I interviewed teachers of the MDLA Department to find out about the main characteristics of this major such as work routines of laboratory analysts (LA) or disciplines that interact during everyday work in a medical diagnostics laboratory. I also circulated a questionnaire of a similar purpose to that of the interviews amongst the part time students of MDLA. The data provided by the interviews and the questionnaires made it possible for me to design the subsequent steps and instruments of the investigation.

On the grounds of the preliminary investigation I decided to conduct a direct workplace observation in the Central Laboratory of Somogy County Hospital. This is a laboratory of considerable size comprising six units: haematology, haemostaseology, urine analysis, chemistry, immunology, tumour marker and hormone analysis, which represent the major fields of medical diagnostics laboratories. As methods of research I utilized the techniques of grounded ethnography and specialist informant. I also decided on introducing a major modification regarding data collection as compared to the methods described previously: instead of videotaping communicative events, I attempted to note down and make audiotape recordings of the dialogues and conversations that I observed. It seemed unfeasible to carry out videotaping for the lack of expertise, on the one hand, and for legal problems, on the other, being the case that

some of the information, such as personal particulars of patients, fall under the power of civil law thus regarded as confidential. After the first three days of the workplace observation I attempted to organise the observed language use tasks into classes on various grounds. On the grounds of channel two classes were found: face to face and telephone.

Regarding the participants two classes were created: specialist-specialist and specialist-client. Five classes were found on the grounds of the goal of the communicative event: 1. Dealing with patients; 2. Keeping in touch with hospital departments; 3. Keeping in touch with maintenance/suppliers; 4. Consulting colleagues; 5. Department meetings.

In the next step I circulated a questionnaire among the specialists participating in the research to elicitate comments on the above described classification. Another questionnaire was circulated to measure the relative frequency and complexity of communicative tasks of the above mentioned classes. The participants were asked to estimate the frequency of occurrence on a scale of 0-5, '0' representing no occurrence at all, '5' representing very frequent occurrence. The relative (and subjective) complexity of certain communicative tasks was also measured on a scale of five '0' representing 'very easy' while '5' representing 'complex and difficult'.

In the light of the data obtained in the first and second steps of the investigations I continued the research focusing on the characteristics of communicative events of each task class making interviews with the specialist participants. During these interviews the specialist participants (informants) were shown the transcripts of representative audio recordings of certain communicative tasks and were asked to comment the transcripts. The commentaries reflected on linguistic features of the presented language use tasks as well as other features like importance, urgency or even economical importance.

By the means of the investigation a considerable database was established which served as grounds for describing the TLU situation as well as test task such as the rubric, the input, the expected response, the interaction between input and response and the assessment.

It also represented grounds for writing the test specification and, of course, test items.

This database in itself is not enough to serve as a source for developing a curriculum for LSP courses. However, the database can be extended ad libitum using the above described techniques in order to provide insight into issues of great importance in developing a curriculum, such as the relative weight of the four major language skills, excerpts for reading exercises, the nature, length and purpose of speaking and listening tasks etc.. On the whole, in quality assurance of modern test and curriculum development needs analysis is a requirement.

References

- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L.F., Palmer,A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A. 1972. *Foreign Language Testing: Theory and Practice*. Philadelphia: Centre for Curriculum Development.
- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D., Selinker,L 1994. Tests within the 'Discourse Domains' Theory of Interlanguage: Research, Test Construction and Interpretation. *Language Testing* 2. 205-26.
- Frankel, R., Beckman,H.1982. IMPACT: An Interaction Based Method for Preserving and Analysing Clinical Transactions.*Explorations in Provider and Patient Transactions*. Memphis: Humana.
- Rébék-Nagy,G. 2001. Personal communication.
- Selinker, L. 1979. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10. 209-31.

Politikai diskurzusok direktív és kommisszív beszédaktusai

Mihalovics Árpád

1. A beszédaktusok osztályozása

A beszédaktus-elmélet megalkotója J. L. Austin angol nyelvfilozófus, aki 1955-ben előadásokat tartott a Harvardon. 1962-ben ezek az előadások *How to Do Things with Words* címen jelentek meg. – Austin tanításának az a lényege, hogy a verbális megnyilatkozásokat két nagy csoportba osztotta. Megnyilatkozásainak egy része a nyelven kívüli világ jelenségeinek, tényeinek a leírása, konstatálása (pl. *Esik az eső. Az autóm elromlott.*). Megnyilatkozásainknak a másik fajtájáról nem mondhatjuk el, hogy velük (vagy általuk) bármit is leírnánk vagy konstatálnánk a nyelven kívüli világból.

„Egyes megnyilatkozások...

(A) semmit sem „írnak le” vagy „állapítanak meg”, az ég világon nem számolnak be semmiről, nem „igazak vagy hamisak”; és

(B) a mondat kimondása önmagában egy cselekvés elvégzése vagy annak része, és azt a cselekvést rendszerint nem úgy íránk le, mint valaminek a kimondását.” (Austin 1990: 32).

Austin kimutatta (azt a triviális tényt), hogy az ilyen típusú megnyilatkozások mint **Gratulálok**; **Megkérlek**, hogy csukd be az ablakot.; **Megígérem**, hogy holnap meglátogatlak, egyenlőek az adott cselekedettel. Azaz a megnyilatkozásainkkal cselekedhetünk is, s mondhatunk is valamit egyszerre. A fenti mondatok többek egyszerű kijelentésnél: cselekvések is egyben: a **gratuláció**, a **megkérés** ill. az **ígéret** cselekvései.

Austin az ilyen mondatok ígét performatívumoknak, azaz beszédcselekvéseknek (beszédtetteknek vagy beszédaktusoknak) nevezte. Ugyanakkor leszögezte azt is: ahhoz, hogy egy ige **performatív** legyen, kijelentő mód, jelen idő és egyes szám első személyben kell állnia. Íme néhány példa a beszédaktusokra:

Megígérem, hogy holnap meglátogatlak.

Megparancsolom, hogy égesd el ezt a levelet.

Megtiltom, hogy így beszélj velem.

A szekcióülést **megnyitom**.

Gratulálok a kitüntetésedhez.

Elnézést kérek a késésért. stb.

A pragmatikai szakirodalomban megkülönböztetnek explicit performatívumokat, implicit performatívumokat és Krékits József (1993, 11) közbeiktatott egy harmadik kategóriát: a hibrid performatívumokat.

Austin teóriáját egyik tanítványa **Searle (1969)**, valamint a francia származású nyelvész, **Recanati (1981)** fejlesztette tovább. Searle azt bizonyította be, hogy minden kijelentéssel – nemcsak a performatív ígét tartalmazókkal – cselekvést hajtunk végre, azaz minden beszédesemény tartalmaz valamiféle cselekvést, s ezt nevezzük beszédaktusnak. Tulajdonképpen nincs is olyan megnyilatkozásunk, amelynek kimondása ne vala-

miféle cselekvés (ígéret, kérés, parancs, felszólítás, figyelmeztetés, engedélyezés, tiltás, stb.) végrehajtásával lenne egyenlő.

„A mindennapi beszédtevékenységben a konstatív megnyilatkozásokat sem szoktuk úgy használni, hogy ne akarnánk velük partnerünket felvilágosítani, informálni vagy éppen fenyegetni vagy figyelmeztetni.” (Pléh–Terestyén 1979: 12)

A nyelvészeti pragmatika klasszikusai (Austin, Searle, Récanati, Vanderveken) a beszédeseményeket kategorizálták, besorolták azokat különféle beszédaktus-típusokba, és meghatározták valamennyi beszédaktus-típus **érvényességi feltételeit**.

2. Az illokúciós beszédaktusok fajtái

Tömören: illokúciós beszédaktus alatt értjük azt az interszónális cselekvést, melyet egy megnyilatkozás segítségével végzünk (pl. ígérés, figyelmeztetés, elítélés, kérés, kérdés – állítás). A következő táblázat segítségével egybevetethetjük a beszédaktus-elmélet klasszikusainak az illokúciós beszédaktusokra vonatkozó felosztását:

Austin (1962)	Searle (1969)	Récanati (1981)	Vanderveken (1988)
1. Ítélezők (verdictives) (<i>Igék: felment, elítél, talál (vmilyennek), tart (vmilyennek), tekint, osztályoz, értékel, elemez, becsül</i>)	assertives	0	(but) assertif
2. Végrehajtók (exerciti ves) (<i>Igék: kinevez, elvet, elrendel, sürget, figyelmeztet, utasít, követel, tanácsol, könyörög, ajánl</i>)	directives	prescriptifs	(but) directif
3. Elkötelezők (commissives) (<i>Igék: ígér, felvállal, aláír, szerződik, támogat, esküszik, pártfogol, ellenez, képvisel</i>)	commissives	promissifs	(but) engageant
4. Viselkedők (behabitives) (<i>Igék: bocsánatot kér, megköszön, sajnál, együttérez, tisztel, méltányol, üdvözl, felköszönt, átkoz</i>)	expressives	non représentatifs	(but) expressif
5. Bemutatók (expositives) (<i>Igék: állít, tagad, kijelent, elismer, egyetért, kifogásol, ellenvet, elvet, helyesbít, hangsúlyoz, megfogalmaz</i>)	declaratives	déclaratifs	(but) déclaratif

1. ábra: Az illokúciós beszédaktusok felosztása

Megjegyzések:

/1/ Természetesen minden csoport több (kb. 20-50) igét, igei szerkezetet tartalmaz.

/2/ Valamennyi csoport jelentéstartalma viszonylag jól körülhatárolt.

Egyéb osztályozásokat is ismerünk:

Austin, 1962.	Vendler, 1972.	Searle, 1975.	Bach-Hamish, 1979.	Allan, 1986.
bemutatók expositives	bemutatók expositives	állítók assertives	állítók assertives	kijelentők statements
elkötelezők commissives	elkötelezők commissives	elkötelezők commissives	elkötelezők commissives	
viselkedők behabitives	viselkedők behabitives	kifejezők expressives	bevallók acknowledgment	kifejezők expressives
végrehajtók exercitives	kérdezők interrogatives	utasítók directives	utasítók directives	felszólítók invitational
	végrehajtók exercitives			parancsolók authomtives
ítélkezők verdictives	ítélkezők verdictives	kinyilatkoztatók declamtions	ítélkezők verdictives	
	befolyásolók operatives		megvalósítók effectives	

2. ábra: Az illokúciós típusok összehasonlító táblázata öt osztályozás alapján
(Allan 1998: 925)

3. A politikai kommunikáció leggyakoribb beszédaktusai a direktívumok és a kommisszívumok

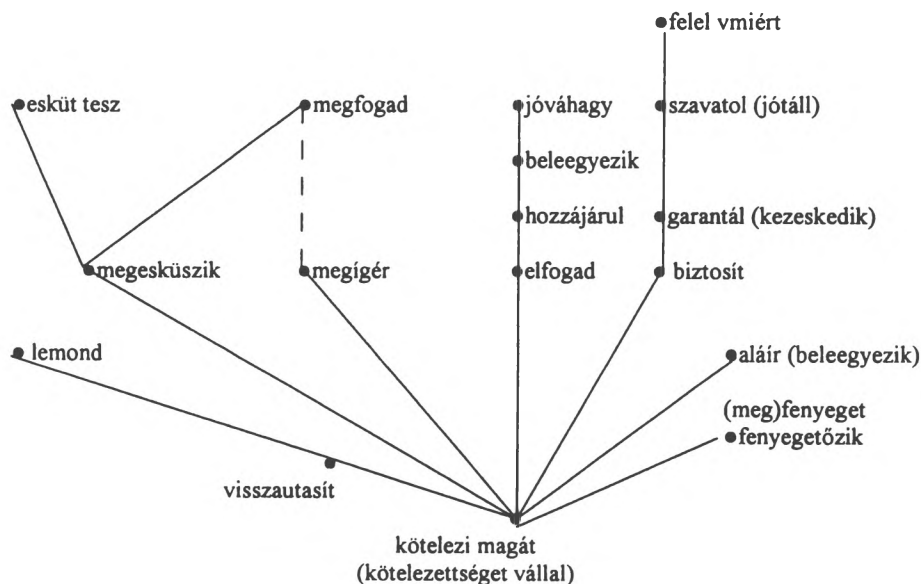
A politikai kommunikáció egyik legizgalmasabb műfaja a politikai beszéd (diskurzus). A nyelvleírás különböző szintjei és módjai közül kétségtelenül a pragmatikai elemzés mutatkozik e területen a leghatékonyabbnak, vagy úgy is fogalmazhatnánk: a politikai diskurzus kiváló terrénumként kínálkozik egy pragmatikai elemzés számára. A politikai diskurzusokban természetesen előfordulnak asszertív, expresszív és deklaratív beszédaktusok is, de a politikai/politikusi akarat leginkább a direktív és a kommisszív beszédaktusok révén nyilvánul meg.

3. 1. A direktív beszédaktusokról

„A direktívumok illukúciós lényege rávenni a hallgatót, hogy a direktívum proposíciós tartalmának megfelelően alakítsa viselkedését. Példák a direktívumokra az utasítások, parancsok és kérések. A megfeleltetési irány mindig „világ a szóhoz”, és a kifejezésre juttatott pszichológiai őszinteségi feltétel mindig a vágy. Minden direktívum egy vágy kifejezése, amihez a viselkedését kellene irányítania a hallgatónak.” (Searle 2000: 149)

3.2. A komisszív/promisszív beszédaktusok

„Minden komisszívum valamilyen elkötelezettség a beszélő részéről, melyben vállalja a proposíciós tartalomban megjelenített aktus lefolyását. Példák a komisszívumokra az ígéret, fogadalmak, felajánlások, megállapodások és jótállások. A fenyegetés ugyan-csak komisszívum, ám a többi példával ellentétben a hallgató érdekei ellen szól és nem a javára. A komisszívum megfeleltetési iránya mindig „világ a szóhoz”, a kifejezésre juttatott őszinteségi feltétel mindig a szándék.” (Searle 2000, 149)



4. ábra: Promisszív illokúciós igék /tartalmak/
/D. Vanderveken nyomán/

Összegezve

Beszéd-aktus	Cél (?)	Propo- ziciós tartalom	Igazodási arány	Pszicho- lógiai állapot	Illokúciós tartalom / erő	Pl.
Direktív Beszéd- aktusok	A beszélő azt akarja, hogy H hallgató végre-	H hallgató jövőbeni cselekvése	a világ a szóhoz	akarat (vágy)	javaslat kérés utasítás követelés parancs	Megmondaná, hány óra?
						Menjen orvoshoz.
						Megkérem, adja át ezt a könyvet.
						Megparancsolom, hogy

	hajtsa C cselekvést				... tiltás megtiltás	<i>égesse el ezt a levelet. Ne dohányozzon!</i>
Komisszív beszéd- aktusok	A beszélő elkötelezi magát H hallgató előtt C cselekvés végrehaj- tására	A beszélő jövőbeni cselekvése	a világ a szóhoz	szándék	ígéret fogadalom felajánlás jótállás megállá- podás ... fenyegetés	<i>Megígérem, hogy meglátogatlak! Garantálom, hogy határidőre elkészülünk. Nem fogok kiállni melletted.</i>

4. Példák a direktív és komisszív beszédaktusokra

Lássuk a két politikus (Gyurcsány Ferenc és Orbán Viktor) 2004. évi évértékelő beszédeinek direktív és komisszív beszédaktusait!

Orbán Viktor beszédében (www.orbanviktor.hu/start) 42 direktív, 4 komisszív és 28 direktív-komisszív beszédaktust találunk.

Gyurcsány Ferenc beszédében (www.miniszterelnok.hu/gss) 40 direktív, 13 komisszív és 9 direktív-komisszív beszédaktust találunk.

4.1. Direktív beszédaktusok

Felszólító módú igealakokkal:

- /1/ – **Emlékezzenek** arra, hogy az idősödő nőket, a 40 évig üldözött egyházakat, s a munkájukat tisztességesen végző köztisztviselőket fenyegették meg a leggyakrabban. (O.V.)
- /2/ – ... **próbáljunk** inkább a jövő felé fordulni. (O.V.)
- /3/ – Először is **hallgassunk** a saját múltunkra, **engedjük, hogy** az tanítson bennünket. (O.V.)
- /4/ – **Hozzuk be** a családi adórendszert... (O.V.)
- /5/ – **Merjünk** nemet mondani felhalmozott féligazságokra és velünk élő hazugságainkra! (Gy. F.)
- /6/ – **Csináljunk** egy jobb Magyarországot! (Gy. F.)
- /7/ – **Csatlakozzanak, csatlakozzanak** hozzánk! (Gy. F.)

Performatív igével:

- /8/ – ..., **arra kérem** a falusiakat, **hogy** hozzanak létre faluparlamenteket! (O. V.)
- /9/ – **Azt kérem** tőlük : váltsunk irányt és váltsunk sebességet. (Gy. F.)

Feltételes módú igealakokkal:

- /10/ – **Szeretném, ha tudnák, hogy** az Európai Unió csatlakozás... (O. V.)
- /11/ – ... én arra **szeretném** önöket **kérni, hogy** sose adják föl. (O. V.)

Személytelen szerkezettel:

- /12/ – **Kézbe kell venni** a falusiaknak a saját jövőjüket! (O. V.)
- /13/ – Ezért Budapestet egy új terv segítségével **kell majd megújítani.** (O. V.)
- /14/ – **Itt az ideje hátrahagyni** egyre elviselhetetlenebb közéleti, politikai terheinket. (Gy. F.)
- /15/ – ... először **meg kell újítani** a magyar baloldalt. (Gy. F.)

Hiányos mondatokkal:

/16/ – **Félre** a múltba-forduló, bezárkózó, nacionalista, enyhén klerikális rovátkákkal, melyet az ajtófélfára vésünk,... (O. V.)

/17/ – **Mértéktartással, de elszántan. Elnyújtottan, és felelősséggel.** (Gy. F.)

4.2. Komisszív beszédaktusok

A komisszívumok esetében nem találunk ilyen széles skálát, az ígéretet és az elkötelezettséget többnyire performatív ígét tartalmazó megnyilatkozásokkal fejezik ki a politikusok.

Performatív ígérel:

/18/ – **Én döntöttem:** megfontolt lépésekkel a gazdasági növekedés fenntartását, a jövedelmek ehhez igazított emelését, az egyensúly fokozatos, de határozott megteremtését **támogatom.** (Gy. F.)

/19/ – ... a **kormány** pedig ahogy ígérte, **tartja a szavát.** (Gy. F.)

Személytelen szerkezettel:

/20/ – A csökkentett munkaképességűek foglalkoztatásához **állami beavatkozásra is szükség van.** (O. V.) – Indirekt beszédaktus.

Jelen vagy jövő idejű igealakokkal:

/21/ – Azt a szót, hogy „föladni”, **töröljük** a polgári, nemzeti és keresztény erők szótárából. (O. V.)

/22/ – Mindenkit **meg fogunk keresni**, mindenkihez **el fogunk jutni** és mindenki **elmondhatja nekünk a véleményét.** (O. V.)

/23/ – **Nem azt fogjuk tenni**, amit tettünk az előző kormányzati időszakban. (O. V.)

/24/ – **És én azon leszek**, hogy folyamatosan és fokozatosan törlesszük a mindenkori kormányok tartozását. (Gy. F.)

/25/ – ... A meghaladott kádárizmus hamis illúziójának útja. **Én erre az útra nem lépök.** (Gy. F.)

/26/ – **Folytatjuk hát**, amit elkezdtünk. (Gy. F.)

/27/ – **Amit tudunk**, azt már ebben az évben, illetve 2006 elején **bevezetjük.** (Gy. F.)

/28/ – **Felújítjuk** az utakat, **rendbe tesszük** a lakótelepeket, **korszerűsítjük** a panellakásokat, **befejezzük** az ötödik vonal építését. (Gy. F.)

/29/ – A magyar vidék komplex fejlesztése érdekében regionális programokat **indítunk. Kiemelten kezeljük** a Balaton térségét és a Tisza-völgyet. (Gy. F.)

Megjegyzés:

„A politika természetéhez szorosan hozzátartoznak az ígéretek, s éppen a politika az a terület, ahol – már mindenki megtanulta ezt – az ígéretek nem kell komolyan venni, s azokat nem is igen lehet számonkérni... ?!” (Csintalan Sándor egy tv-interjúban).

S valóban úgy tűnik, hogy a politikai beszédekben, de különösképpen a politikai kampánybeszédekben elhangzott ígéretek nem igazán lehet számon kérni a politikusokon, s így módon mivel azoknak azonnal megkérdőjelezhető az őszintesége, azok

nem is igazán tekinthetők pragmatikai szempontból valódi ígéreteknek, azaz tényleges komisszív beszédaktusoknak. De ez már egy másik területhez vezetne el bennünket.

Irodalom

- Austin, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. Cambridge, Harvard Univ. Press.
- Austin, J.L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mihalovics Á. 1998. *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban*. (Szintaxis-Szemantika-Pragmatika). Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Récanati, F. 1981. *Les énoncés performatifs*. Paris: Minuit.
- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts*. London: Cambridge Univ. Press.
- Searle, J. R. 2000. *Elme, nyelv és társadalom*. Budapest, Vince Kiadó.
- Szili K., 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Tankönyvkiadó.
- Vanderveken, D. 1988. *Les actes de discours*, Liège-Bruxelles: Margada.

A magyar jogi terminológia kialakulása

Ortutay Katalin

1. Bevezetés

A magyar jogi terminológia a magyar szókincs szerves része, szóállománya – az idegen eredetű szakkifejezéseken kívül – az egész nép által beszélt szavakból és kifejezésekből tevődött össze, a társadalmi fejlődés szülte új fogalmak nyelvi kifejezőeszközeit ugyan-csak a köznyelv szókincséből kölcsönözte és kölcsönzi a megszokott szóalkotási mó-don: *képzéssel és összetétellel*.

Sajátos jellemvonása, hogy sokáig csak latin nyelvű hazai jogi terminológiáról be-szélhettünk, hiszen a jogi írásbeliségnek, mintegy háromnegyed évezredig a latin volt a hivatalos nyelve. A nemzeti nyelvű jogi terminológia csupán 1840-től lett hivatalossá. Előadásom középpontjában a hazai jogi szaknyelvnek a latinnyelvűségtől a magyar-nyelvűségig tartó hosszú útjának vázlatos bemutatása áll.

2.1. A latinnyelvűség korszaka

Az államalapítást követő századokból ránk maradt írásművek nyelve latin. A királyi és egyéb okleveleket latinul adták ki. A magyar nyelvű oklevéladás csak később fejlődött ki, a törvények kodifikálásának nyelve egészen az 1832-36. évi országgyűlésig latin volt. Ettől kezdve váltak kétnyelvűvé a törvények, majd az 1840. VI. tc. *intézkedik a magyar nyelvű törvénykezésről*. A magyar nemesség II. József 1784. évi nyelvrendelete (a német kötelezővé tétele) ellen tiltakozván, nem a magyar, hanem a latin nyelv használatáért szállt sikra. A felsőfokú jogi oktatás nyelve még 1823-ban is a latin. A többi néphez ké-pest jelentős a lemaradás, hiszen a németeknél már 1215-35 között megjelent az első anyanyelvű jogkönyv (*Sachsenspiegel*). A cseheknél a 13. században összefüggő jogi szövegeket írtak anyanyelven. A nemesség jogának cseh nyelvű kodifikációja a 15. szá-zad elején jelenik meg.

Az első magyarországi jogkönyv a Verbóczi-féle *Tripartitum* (Hármaskönyv), amely latin nyelvű. Az 1517-ben Bécsben megjelent jogforrás évszázadokig a szokásjog egyet-len kodifikációja volt. 1565-ben fordították le magyarra. Az udvari és országos méltó-ságok, a bírák neve latin volt: nádor = *palatinus comes*, kancellár = *cancellarius*, jegy-ző = *notarius*. A peres ügyeket a királyi ítélőszék = *Judicium Regale* tárgyalja, a me-gyék élén lévő ispánok = *comites*, illetve udvarbírák = *curiales comites* bírászkodtak. A községek élén a bíró = *villicus* gyakorolja a bírói hatalmat. A megyei ítélkezésben a négy választott szolgabíró = *judices nobilium* gyakorolt bírói jogkört. A földesúrnak is volt ilyen jogköre, az úriszékből képviseltette magát az uradalmi ispán = *comes ter-restris* útján. (Kovács 1964)

2.2. A latinnyelvűség okai

Már Galeotto Marzio is észrevette, hogy csupán Magyarország írásbelisége volt latin ebben az időben. A latinnyelvűség az írásbeliséggel kezdte meg térhódítását az állam-

alapítással egy időben. A *lingua patria* elterjedésének egyik oka az oklevéladás mint a birtokjog rögzítésének jogi aktusa. Az oklevéladás az adományozás, öröklés jogi formája, amelyet a kancellária intézett, ahol főleg egyházi személyeket foglalkoztattak. A kancellária tagjai külföldön képzett (Párizs) papok, akik a stílus ismeretét ott sajátították el. A törvénykezés szóbeli eljárása magyarul folyt, természetesen, a poroszló (törvényszolga) csak anyanyelven járhatott el, hiszen a lakosok nem értettek latinul, az írásba foglalás már latinul történt. Az *Aranybulla* szintén latinul maradt ránk.

„Romantikusan hazug magyarázat volna, ha a latin nyelv használatát, az Európában értett nyelv használatát a nemzetközi kultúrába való bekapcsolódásra irányuló törekvésnek tudnók be. Közelebb jutunk a nyers valósághoz, ha a latin nyelvben a papi rendre bízott *jus fetiale*, amely a jogot, a jog ismeretét, a papságnak fenntartott titkos tudománynak tekintette, a jognak a nemességre való korlátozottságát látjuk.” (Beck Salamon, In: Kovács : 89)

A latin nyelvű jog tehát nemesi jog volt. A magyar nyelvű polgári jognak későbbi kialakulásában pedig szerepet játszott a római jog is. Ez nemcsak a szakkifejezések latinjának átvételét eredményezte, hanem az egész hivatalos jogi nyelvre is rányomta a bélyegét.

3.1. A magyarnyelvűség kialakulása

A magyar jogi terminológia kialakulása szempontjából döntő jelentőségű volt a humanizmus és a huszitizmus elterjedése Magyarországon. Ezen ideológiák jelentős vonása volt a haza és nyelv fogalmának összekapcsolása. Az anyanyelvűség eszméje a magyar huszitizmus képviselőinek táborában is kedvező visszhangra talált. A világi értelmiség megjelenése Magyarországon szintén jelentős szerepet játszott a magyar jogi terminológia kialakulásában. Egyre több magyar diák tanult az olasz egyetemeken (Bologna, Pádvia), valamint a szomszédos országokban (Prága, Krakkó), de a pécsi és óbudai egyetemet is említhetjük. Egyre több városi, mezővárosi iskola jött létre, ahol anyanyelven is tanítottak írás-olvasást, üzleti levelezést. Mátyás korában a szellemi élet pezsgő volt, akkor már működtek például „szabad pályán” jogászok, azaz prókátorok = *procurator*. A klérus kiváltságos szerepe ebben az időben egyre csökken, a világi értelmiség sokféle foglalkozást űz, többek között szolgabírók, jogi képviselők, kancellárián dolgozó tisztviselők. Ennek köszönhetően a 14. században jelentős számban felbukkanó megyei okleveleket már nem papok készítették. Az első összefüggő jogi szövegek a 15. századtól kezdve maradtak ránk, mint például Magyi János *Vérses jogi szabálya*, Várady Aladár első missilis levele, vagy Vér András menedéklevele.

A magyar jogi hagyomány formális bizonyító eszköze volt az eskü, amelynek fontos hagyománya volt a jogszolgáltatásban. Az elemek, állatok kultikus tisztelete tükröződik a különféle esküformákban. A középkori bíraskodásnak szerves része volt az eskütétel. Mindezek ellenére magyar nyelvű esküminták csak a 16. század második felétől kezdve maradtak fenn. Ám már István király *Intelmeiben* említés történik az esküről, a bíraskodással kapcsolatban, amiből kiderül, hogy a bíraskodót óva inti István az esküvéstől, de az érdekelt feleket, tanúkat már ekkor is eskették. Miért nem maradt fenn a korai korból esküminták? Ez azzal magyarázható, hogy kézenfekvőnek és köztudottnak vélték a törvények szövegezői az esküt és feleslegesnek tartották megőrzését.

Az első nyomtatott törvény Mátyás király 1486. évi VI. *decretuma*. Ebben részletesen intézkedik a bírósági eljárásról és egyes funkciók betöltéséről. Ebben olvashatunk a tanúk esketéséről, a peres felek esküjéről, bírák és más tisztviselők esküjéről. Az esketés magyarul folyt! Nem is folyhatott másként, hiszen a legmagasabb világi, de gyakran még az egyházi főméltóságok viselői is – nemhogy latinul, de – írni, olvasni sem tudtak. Ez a helyzet a 16. század elejéig változatlanul fennmaradt. A bírósági tanácskozássra jogosult kollégium nem tudott latinul. A végzést mégis latinul szövegezték. Világosan kitűnik tehát, hogy a jog területén diglosszikus állapot uralkodott, az alacsonyabb rangúnak tekintett, az írásbeliség szempontjából fejletlennek és méltatlannak tartott anyanyelv, párhuzamosan létezett a magasabb rendű latinnal. A később fennmaradt esküminták magyar nyelvű szövege alapján arra következtethetünk, hogy az eskü a bíráskodásban a természetfeletti erők segítségét – főleg vélt büntetését – igénybevevő formális bizonyítási elem. Egy vagy több dolog meglétét, vagy meg nem létét kell a peres félnek vagy tanúnak esküvel alátámasztania. Az elemektől, istenektől, Istentől való félelem, döntő szerepet játszott az eskünél.

A fentiek alapján megállapítható, hogy az esketés az államalapítás előtti kortól egyfolytában szerves része volt mind a magyar bíráskodásnak, mind a beiktatási ceremóniának. Az eskü szövege magyar lehetett, és annak ellenére, hogy csak a 16. század második negyedétől kezdve maradtak ránk eredeti magyar nyelvű írott esküminták, ilyeneknek korábban is lenniük kellett. A 11-16. századi eskükben még együtt élnek a pogány kultikus elemek a monoteista elemekkel. A perben résztvevőknek, a 15. században már a bírának is, esküt kellett tenni. Az országos méltóság eskütételével foglalta el hivatalát (Hunyadi János kormányzói esküje).

3.2. Városi jogok és jogforrások

A magyar középkori jogi élet sajátos termékei a városi jogok. Jogforrása a királyi privilégiumlevelek. A királyi privilégiumleveleken alapuló városi *statútumokat*, szokásjogi szabályokat jogkönyvekbe foglalták. Legrégibb a selmeci jogkönyv (13. század), leghíresebbek a budai (15. század) és a pozsonyi (15. század). A budai jogkönyv nyelve a német, a nemzeti nyelv, mivel az eredeti magyar lakosság mellett nagy számban laktak itt német *hospesek*. A német lakosság meggazdagodott, a patrícius réteget alkotva a szegényebb magyarral szemben. A jogkönyv nemcsak nyelvében, de szellemiségében is német, a sváb *Stadtrechtekkel* rokon. Ugyanakkor fokozatosan jelennek meg benne a magyar jogi terminológia elemei is (földvám-bírság), tehát kétnyelvűvé válnak. Az említett városi jogkönyvek, amelyek a német anyanyelvű igény termékei és dokumentumai, érzékelhető rést ütöttek a dekrétumok, statútumok, oklevelek latin nyelvű egyeduralmának falán (Kajtár 1997).

Eperjes város számadáskönyvébe már a 15. század közepén bekerül a *szolgabíró* szó, de már a szepesi jogkönyvben is fellelhetők magyar jogi kifejezések. A városi jogkönyvek bizonyítják a nemzeti nyelv – anyanyelv írásbeli használatának nyomait, megtörve a latin egyeduralmát. A magyarlakta városok jogkönyvét magyarul kellett írni, hiszen a jogkönyv természetéből adódóan a latin nyelvű privilégiumlevelek részletes interpretálása, a helyi viszonyokra való alkalmazása volt a jogkönyvek létrejöttének célja. A latinul nem tudó patríciusréteg mindent akart tudni, ezért fordították le anyanyelvre a királyi privilégiumleveleket.

3.3. Magyar nyelvű levelezés (missilis levelek)

A magyar jogügyi fogalomalkotás kialakulásának és elterjedésének bizonyítékai a 16. századi *missilis* levelek. A magánlevelek mellett, hivatalos iratok, perbefogások ezek az iratok. A megszállás alatt a budai basa is magyarul levelezett a magyar főurakkal, sőt a bécsi haditanács elnökeivel is. Első és leginkább sajátos vonása ezeknek a leveleknek, iratoknak a kétnyelvűség, ami különböző módon nyilvánul meg bennük, de mindegyikre igaz, hogy magyar és latin elemek találhatók bennük. A 16. századból fennmaradt levelek nyelvi jellemzőit részletesen megvizsgálva, pontos képet kaphatunk a jogi nyelv korabeli állapotáról. Az első dolog, ami azonnal feltűnik, a levelek címezése, ez ugyanis szinte kivétel nélkül latin nyelvű. Így kívánta meg ezt annak idején a „*Sollemnis Stylus*”. Az iratok másik sajátossága, hogy a magyar nyelvű szövegeket, főleg a század második felétől kezdve, egyre inkább tarkítják latin szavak és kifejezések. Ez nyelvi szempontból négy jellegzetes módon történik: a) értelmezőként, b) latin szavak magyar toldalékokkal c) szintagmák d) keveréknelv formájában. Íme néhány kiragadott példa:

a) „azoknak a derekat, az az az *sentenciát*”, „ynybiciot (inhibito = tiltás) waig egy tylalom lewelet”

b) „az *appellatiotol*” (fellebvitel), „*obligallya*” (kötelezi), „*actorok*” (felperes)

c) „az *deliberatio* szerint” (végzés), „*sentenciara* megen az *pewr*” (ítélet)

d) „Ezen *expressusom* által épen *favorabilis occasio praesentálván* és *insinuálván* magát...”

(Kovács 1964 : 134)

Ez a keveréknelv nagyon sokáig jellemezte a magyar jogi nyelvet és teljes joggal volt céltáblája a magyar nyelv tisztaságáért küzdő írók, szakemberek ironikus megnyilvánulásainak.

4. Összefoglaló helyett

Előadásom témája pusztán vázlatos betekintést nyújthatott a magyar jogi terminológia kialakulásába és a magyar jogi nyelv korabeli állapotába. Amit a fentiekből is megállapíthatunk az a tény, hogy a hazai jogi terminológiában végig megvolt a kétsíkúság, a latin nyelvű dagályosság és a korai köznyelv egyszerű tömörségét mutató magyarnyelvűség. Bár a magyar nyelvű jogi terminológia írásbeli megjelenése a 16. századra tehető, de például legfontosabb jogi szakszavaink, mint az *igaz*, *igazság*, *törvény*, *jog*, *bíró* stb. már a honfoglalás korában megjelentek a szókinsben. Valószínűsíthető, hogy a magyar jogrendszer fejlődésével együtt, a latinnyelvűséggel szimultán, egy hosszú folyamat eredményeként alakult ki a magyar jogi nyelv. Ugyanakkor tény, hogy ennek korábbi időkből való bizonyítékait nem tudjuk bemutatni.

Irodalom

Cornu, G. 1990. *Linguistique juridique*. Montchretien: EJA.

Kajtár, I. 1997. *Egyetem állam- és jogtörténet*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Kovács F. 1964. *A magyar jogi terminológia kialakulása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Márkus D. (szerk.) 1899. *Magyar Törvénytár – Corpus Juris Hungarici. Millenniumi emlékkiadás*. Budapest.

Schmidt, CH. 1997. *Introduction à la linguistique juridique*. Baden: Nomos Verlag.

Adás, előadás vagy eladás?

Angol nyelvű orvostudományi kongresszusok előadásainak diskurzusa

Rébék-Nagy Gábor

1. Az orvostudományi kongresszusi előadás

1.1. A műfaj presztízse

Az angol nyelvű orvostudományi konferencia-előadás a medicina művelőinek nemzetközi közösségében folyó szóbeli kommunikáció legnagyobb presztízssű műfaja. A biomedicinális területen kutatók körében a “Publikálj vagy pusztulj!” farkastörvénye fokozottan érvényesül. Teljesítményüket az orvostudományi szakfolyóiratokban megjelentetett közlemények mennyisége és minősége mellett a tudományos összefüggéseken tartott előadások sikere is fémjelzi.

1.2. Időkorlát és a kommunikáció hatékonysága

Éppen az említett farkastörvény kényszere miatt e konferenciák, kongresszusok, szimpóziumok iránt egyre nagyobb az érdeklődés, ami az egy-egy előadásra szánható idő már-már embertelen mértékű megrövidítéséhez vezet. Nem mindegy, hogy ezt a számos esetben abszolút értékben is rövid időt (pl. 7 percet) hogyan képes kihasználni az előadó, vagyis milyen technikákat alkalmaz annak érdekében, hogy a hallgatóság, vagyis a Swales (1990) által ezoterikus szakmai közösségnek nevezett, hasonló tudományos területen dolgozó kutatói csapatok jelen lévő képviselőire megfelelő hatást gyakoroljon, másképpen szólva lehetőséget teremtsen arra, hogy a hallgatósággal együtt létrehozott jelentés könnyen értelmezhető és jelentőségének megfelelő mértékben értékelhető legyen.

1.3. A kommunikáció során létrejövő jelentés komponensei

Halliday (1994) szerint a jelentésnek három komponense van: a legalapvetőbb a fogalmi sík, amelyet a reprezentáció síkjának is nevezhetünk, vagyis az a mód, ahogyan a világ résztvevőiből és körülményekből álló folyamatai tükröződnek a nyelvben, illetve a nyelv által. A jelentés második komponense a textuális sík, vagyis az a mód, ahogyan a közvetítendő jelentés a szövegben megszerveződik, illetve az a viszonyulás, amellyel ahhoz a szituációhoz kapcsolódik, amelyben a szöveg megfogalmazódik. A harmadik a személyközi (interszónális) komponens, amely a szöveg létrehozója és befogadója közötti viszony kifejezésének terepe.

1.4. Az interszónális sík fontossága

Felmerül a kérdés: az orvostudományi konferencia-előadások szigorú időkorlátainak figyelembe vétele mellett milyen módon tehető a jelentés könnyen értelmezhetővé illetve jelentőségének megfelelő mértékben értékelhetővé? Erre a kérdésre a helyes vá-

lasz az elmúlt száz évben szinte alig változott: nem elég a tényeket elmondani, vagyis “leadni” az anyagot. Önmagában az sem számít kielégítő teljesítménynek, ha az előadó tudatosan végigvezeti a hallgatóságot az általa bemutatandó tényanyagon, minden lehetséges módon megkönnyítve a megértést és a tárgyalt témakör áttekintését. Mindezekre természetesen szükség van, ugyanakkor az orvostudományi diskurzus közösségben (Swales 1990) fontos az előadó egyéni szempontjainak és nézetvilágának megfelelő szuggesztív erejű interakcióra irányuló törekvése. Az interakciót ebben az esetben – a konvenciókra és az időkorlátokra való tekintettel – főleg gondolati szinten kell értelmezni, amennyiben a jelentés a hallgatóság tudatában az előadó szavaival szinte szinkronban megy végbe. Erre utal a jelen tanulmány címében az “eladás” szó, amelyet itt most talán egy kicsit pongyola szóhasználatlalt úgy értelmezünk, hogy a sikeres előadó, miközben felvonultatja az általa bemutatni kívánt tényanyagot és igyekszik azt a lehető leglogikusabban átadni, “eladja” a hallgatóságnak a saját nézőpontját, vagyis igyekszik meggyőzni őket arról, hogy az ő értelmezésére érdemes odafigyelni, mert az valamilyen szempontból újszerű, érdekes.

1.5. A jelentés három síkjának egymásra hatása

A jelentés tehát interakció során keletkezik, vagyis nem lehet szó egyszerű átadásáról, hiszen az átadással együtt arra is rá kell mutatni, hogy milyen módon, de legfőképpen milyen célból érdemes a tények egy bizonyos csoportjával foglalkozni. Eközben az előadónak mindvégig ügyelnie kell saját hitelességének fenntartására. Az interakcióba spontán módon belecérthetők a konferencia előadásokat követő kérdések illetve vita, a jelen előadás azonban nem ezeket az egyébként ugyancsak a műfaj szerves részét képező elemeket célozza meg. Sokkal inkább azokat a nyelvi eszközöket kívánja számba venni, amelyek jól mutatják, hogy az “adás”, “átadás” és “eladás” az előadásban egyszerre van jelen, illetve azt, hogy csak az olyan előadások számíthatnak sikerre, amelyekben ez a három csoportra osztható nyelvi elem-rendszer jelen van.

2. A kutatás tárgya és módszere

2.1. Diskurzuselemzés

Az első feltételezés, mely szerint a kommunikáció három szintje egyszerre van jelen az orvostudományi előadásokban, viszonylag könnyen megerősíthető vagy elvethető, hiszen az előadás írott változatának empirikus tanulmányozásával ez egyértelműen kiderül. Természetesen a megvizsgált előadások száma és azok a körülmények, amelyek között az előadásokra sor került, meghatározó jelentősséggel bírnak az eredmény szempontjából. Ez azonban kellően magas elemszám esetén szinte objektív tényként értelmezhető. A második feltételezést, amely szerint csak a mindhárom szinten folytatott kommunikációt tartalmazó előadások lehetnek igazán sikeresek, lényegesen nehezebb igazolni vagy elvetni. Mivel ez inkább szociológiai mint nyelvészeti clemzést igényel, nem tekintjük a jelen kutatás tárgyának.

2.2. A vizsgált korpusz

Tekintettel arra, hogy megfelelő számú autentikus előadás-átirat nem állt rendelkezésre, az orvostudományi kongresszusokon, konferenciákon elhangzó előadások diskur-

zus-szintű jellegzetességeinek feltárása 24 fél-autentikus orvostudományi témájú kongresszusi előadás szövegének elemzésével történt. Az előadások fél-autentikus jellege annyit jelent, hogy a diskurzus közösség tagjai számára írt segédanyagok (Edelstein és Smith 1995, illetve Coffin és Smith 1995) mintaelőadásainak szövegéből összeállított korpusz került elemzésre, vagyis a nyelvi anyag nem a közlési céljának megfelelő forrásból (pl. egy konkrét kongresszus előadásait tartalmazó kötetből) származik, hanem az ilyen előadásokat tartó orvostudományi kutatók illetve az ezeket közzé tévő szerkesztők együttműködésének eredményeként létrejött minta-gyűjteményekből. Ennek legfőbb oka az, hogy az előadás szövegét szószerint közlő konferencia-köteteket igen nehéz találni. Legtöbbször csak válogatás jelenik meg az elhangzott előadásokból, leginkább az előadók által írt tanulmányok formájában, ami írott műfajként inkább a tudományos közlemény jegyeit viseli magán, semmint az élőszóban elhangzó beszélt nyelvi prezentáció jellegzetességeit. A félautentikus szöveg választásának kétségtelen hátránya az, hogy az autentikusság kritériumainak nem mindegyike teljesül, és így a vizsgálat eredményeinek gyakorlati értéke vitathatóvá válik. Ugyanakkor ezt ellensúlyozó előnynek tekinthető, hogy a szerzők a diskurzus közösség tagjai (egyikük kutató, a másikuk nyelvi szakember), tehát a műfaj ismeretének birtokában, saját tapasztalataik alapján írták meg minta-gyűjteményüket, valamint az is, hogy az előadás-mintákban az általuk feltérképezett diskurzus-elemek koncentráltan vannak jelen, ami egy ugyanilyen terjedelmű autentikus korpusz elemeiről nem feltétlenül állítható, hiszen az előadás céljaira készített művek a műfaji prototipikalitás szabályainak megfelelően különböző mértékben tartalmazhatják a műfajra jellemző sajátosságokat (Bathia 1993).

2.3. Az előadásokban megjelenő nyelvi funkciók számbavétele

A 24, egyenként mintegy 700-800 szó terjedelmű fél-autentikus előadás fele kardiológiai, másik fele pedig onkológiai témát dolgoz fel. Az elemzés több szakaszban, manuálisan történt. A vizsgálatok célja az előadásokban megjelenő nyelvi funkciók feltérképezése és osztályozása volt. Kiindulópontként a Trimble (1985) által leírt, a tudományos próza alapvető nyelvi funkcióinak tekinthető elemek (meghatározás, osztályozás, leírás, verbális és nem verbális elemek összefüggése) feltérképezése volt a cél. A nyelvi funkciók megnevezése a Trimble-től kölcsönzött angol nyelvű kifejezésekkel történt. Az elemzés során az előadásszövegekben további nyelvi funkciókat sikerült azonosítani, amelyek elnevezése Powel (1996) nyomán történt. A két említett szerzőnél nem szereplő, de a kutatás során azonosított nyelvi funkciók is angol nevet kaptak az egységesség megőrzése céljából. Az így kapott 25 funkció-elnevezés és az egyes előadásokban való megjelenésük az 1. és 2. táblázatokban láthatók:

az előadásokban használt nyelvi funkciók	az előadások sorszáma											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. thanking the chair	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. greeting the audience	+						+	+	+	+		+
3. introducing the subject	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+
4. classification	+											
5. definition	+		+			+						+
6. description			+	+					+	+		
7. exemplifying				+	+		+					
8. reference to visuals								+			+	
9. signpost: elaborating	+	+										
10. signpost: referring forward		+		+			+					
11. signpost: referring back		+	+									
12. signpost: moving on		+		+	+		+	+	+	+	+	
13. signpost: finishing		+										
14. signpost: summing up			+						+			
15. enumerating		+	+			+	+	+				
16. cause-and effect	+	+		+								
17. contrasting	+											+
18. making generalizations	+	+		+		+			+		+	
19. highlighting	+	+	+	+				+			+	
20. hedging	+	+		+		+					+	+
21. drawing conclusion	+	+		+								+
22. politeness	+	+		+				+	+	+	+	+
23. thanking the audience	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
24. rhetorical question	+	+	+									+
25. referring to the time limit	+	+	+	+		+		+				

1. táblázat: Nyelvi funkciók 12 onkológiai témájú előadásban
Jelmagyarázat: a + jel a nyelvi funkció meglétét jelöli

I. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

az előadásokban használt nyelvi funkciók	az előadások sorszáma											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. thanking the chair	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
2. greeting the audience	+	+				+		+		+	+	
3. introducing the subject	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+
4. classification									+			+
5. definition		+						+		+	+	+
6. description	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. exemplifying										+		
8. reference to visuals								+		+	+	
9. signpost: elaborating	+							+				
10. signpost: referring forward			+			+						
11. signpost: referring back	+											
12. signpost: moving on	+	+	+				+	+		+	+	+
13. signpost: finishing	+		+					+				
14. signpost: summing up			+	+			+		+			+
15. enumerating							+		+			
16. cause-and effect		+					+	+				
17. contrasting											+	
18. making generalizations	+	+	+	+	+	+	+		+	+		+
19. highlighting		+	+	+	+				+	+		+
20. hedging						+	+					
21. drawing conclusion												+
22. politeness	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+
23. thanking the audience			+	+	+	+				+	+	+
24. rhetorical question				+								
25. referring to the time limit		+	+		+			+				

2. táblázat: Nyelvi funkciók 12 kardiológiai témájú előadásban
Jelmagyarázat: a + jel a nyelvi funkció meglétét jelöli

3. Eredmények

A fenti táblázatokból kitűnik, hogy minden egyes nyelvi funkció a két 12 elemű alkorpusz legalább egy tagjában feltétlenül előfordul, valamint az is, hogy a felsoroltak között nincs olyan nyelvi funkció, amely az előadások mindegyikében előfordulna. Ez újabb bizonyítéka annak az ismert és gyakran hangoztatott ténynek, hogy a nyelvhasználat szabályszerűségei tendencia-jelleggel érvényesülnek és inkább leíró mint előíró jellegűek.

A táblázatok értelmezését korlátozza, hogy a + jel az adott nyelvi funkció pusztán előfordulását jelzi, azonban az egy-egy előadás-szövegen belüli többszöri előfordulást nem. Ugyancsak az adatok értelmezését nehezíti illetve bonyolítja, hogy egy-egy nyelvi elem több funkcióhoz is besorolható volt, ami ilyen esetekben rendre meg is történt. Ennek értelmezése az eredmények kiértékelését tartalmazó 4. részben nagyobb részletességgel történik.

A diskurzus közösség iránti tisztelet kifejezését jól példázza az, hogy a “*thanking the chair*” (a szó átvételekor a levezető elnöknek mondott köszönet) két kivétellel mindegyik előadásban előfordul. Hasonlóan gyakori, bár mindkét alkorpuszban hat kivételt mutat a “*greeting the audience*” (a hallgatóság üdvözlése). Feltűnő, bár nem meglepő, hogy az udvariasság kifejezésével kivétel nélkül minden előadás szövegében találkozhatunk, nemegyen több alkalommal is. Ide tartozik még a “*thanking the audience*” (köszönet a hallgatóság figyelméért) funkció, amely mindössze 6 esetben nem volt jelen a 24 közül.

A hallgatósággal tartott kapcsolat másik gyakori megnyilvánulása a “*highlighting*” (kiemelés), amely a 24 előadás felében jelen volt. A “*referring to the time limit*” (az időkorlátra való utalás) szintén hasonló gyakorisággal fordult elő.

Az előadás szerkezeti elemei közötti mozgást jelző “*signposts*” (útjelzők) közül leggyakoribb a továbblépés jelzése volt, meglepően kevés volt azonban az utalás a vizuális illusztrációra.

A tartalom kifejezésével összefüggő nyelvi funkciók közül leggyakrabban az “*introducing the subject*” (a téma bemutatása) és a “*making generalization*” (általánosítás) valamint a “*description*” (leírás) fordult elő.

Ugyanebben a kategóriában a táblázatok tanulsága szerint viszonylag ritkán fordult elő a “*contrasting*” (szembeállítás) és az “*exemplifying*” (példák) nyelvi funkciók.

4. Az eredmények kiértékelése

4.1. Makrofunkciók és mikrofunkciók

A két 12 elemű alkorpuszban előforduló 25 nyelvi funkció csoportosításához a Halliday (1994) által azonosított jelentés-síkok szolgálhatnak alapul. A fogalmi síkon történik az előadások tárgyát képező szakmai ismeretek közvetítése, amelynek sajátos szókinccse mellett tradicionálisan használatos nyelvi funkciók adnak keretet. Ilyenek a téma bemutatása valamint az általánosítások illetve a következtetések levonása. E három funkciót nevezhetnénk makrofunkciónak is, ami alatt a közlési célt értjük. Más szóval azt is mondhatjuk, hogy e három funkció a felsorolás sorrendjében együttesen alkotják a tudományos kutatás gerincét. A makrofunkció elnevezés egyben arra is utal, hogy e három közlési célt különböző mikrofunkciók révén lehet megvalósítani. Ilye-

nek a meghatározás, az osztályozás, a felsorolás, a példa, a leírás, az ok-okozati összefüggések kifejezése, a szembeállítás, az összehasonlítás.

4.2. A hallgatóság orientációjának síkjai

A hallgatóság orientációja két síkon zajlik. Egyfelől a textuális síkon, ahol a fizikai orientáció történik, vagyis az előadó a téma kifejtésével kapcsolatos erőfeszítéseinek irányát jelzi egyrészt elvárások kialakításával és azok teljesítésével (pl. az előadás vázának ismertetésével), másrészt a konkrét haladás mozzanatainak (előre és visszautalás, továbbhaladás, egy új témakör kifejtése stb.) jelzésével. Másfelől, és az előbbiekkal párhuzamosan, folyamatosan zajlik a hallgatóság véleményének befolyásolása, elsősorban a kiemelés és a szerzői értékelés eszközeivel, valamint az előadó hitelességének és megbízhatóságának hangsúlyozása köntörfalazás (hedging) és a nyelvi udvariasság állandó jelenléte mellett. A nyelvi udvariasság egy további célja a diskurzus közösség iránti tradicionálisan elvárt tisztelet kifejezése. Érdekes megfigyelní, hogy az utóbbi kettő soha nem önmagában, hanem más nyelvi funkciókkal összefonódva jelenik meg az előadások szövegében.

Irodalom

- Bhatia, V.K. 1993. *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Halliday, M.A K. and Hasan, R. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Kourilová, M. 1994. Modal Meanings in Medical Science Reporting. In: Mühlhouse, S. (ed.): *Language for Specific Purposes. Proceedings of the LSP Conference, Budapest 1994*. London: CILT / Kingston University
- Powel, M. 1996. *Presenting in English*. London: LTP
- Swales, J (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Források

- Coffin, C. Smith, G. 1995. *English for Cardiology*. Paris: Wiley PLT.
- Edelstein, R. Smith, G. 1995. *English for Oncology*. Paris: Wiley PLT.

A betegségek magyarázatának szerepe a meggyőzés folyamatában

Sélleyné Gyuró Monika

1. Bevezetés

Az információ átadása központi jelentőségű kérdés a szakember-beteg kommunikációjában. A megfelelő információ közlése, valamint annak helyes feldolgozása a kommunikáció sikerének, végső soron a beteg elégedettségének és együttműködésének fontos mutatója.

A magyarázat az információ átadás egy részét képezi az egészségügyi kommunikációban. A magyarázat magába foglalja az egészségügyi probléma leírását, okainak és következményeinek megnevezését éppúgy, mint a kezelés lefolyásának ismertetését és a gyógyszerelés meghatározását is.

A magyarázatoknak nagy szerepük van a betegek élettani, pszichológiai, és kommunikációs meggyőzésében, viselkedésük megváltoztatásában. A magyarázatok értelmi úton próbálják a beteg helyzetét megvilágítani, a betegségek okainak és következményeinek közlésével egy helyesebb életmód kialakítására sarkallni őket.

A magyarázatok közlésének módja fontos tényezőként jelenik meg a szakember-kliens párbeszédében azáltal, hogy a különböző nyelvi regiszterek közelítése nagymértékben hozzájárul a kommunikáció sikeréhez. Az orvosi zsargon túlzott használata nem csak félreértésekhez, de misztifikációhoz, és a beteg feletti túlzott kontrollhoz is vezethet. Ebből következően, a helyes kommunikációs stratégia magába foglalja az egyszerű és lényegre törő nyelvezetet, ismétléseket és a felszólítások használatának kerülését. A kódváltás (szaknyelvről köznyelvire) elkerülhetetlen a szakember-beteg dialógusban.

Noha a magyarázatok a beteg informálásának és meggyőzésének kognitív oldalát képviselik, csakis megfelelő érzelmi kontextusban érik el hatásukat. Az érzelmi (affektív) dimenzióknak érintenie kell a beteg félelmeit éppúgy, mint értékelnie kell érzéseit és elismernie önrendelkezését.

Az idegen nyelvi egészségügyi szaknyelv oktatásában is különös hangsúlyt kell a magyarázatok oktatására fordítani. A hallgatókat fel kell készíteni arra, hogy idegen nyelven is egyszerű, köznapi fogalmakkal, logikusan és megfelelő érzelmi kontextusban legyenek képesek magyarázatot adni betegeiknek betegségükről.

2. A magyarázat szükségessége

Számos tanulmány (Northouse & Northouse 1998) említi, hogy egészségügyi kontextusban a szakember magyarázatának hiánya a beteg elégedetlenségéhez vezet. Frederiksen (1995) szerint a betegek a következő témákat találták fontosnak a magyarázat szempontjából:

1. A betegség okának magyarázata
2. A betegség következményeinek megvitatása a beteggel

3. A kezelés folyamatának és módjának magyarázata

4. Mellékhatások megvitatása

5. Prognózis megbeszélése

Az egészségügy szinte minden területéről hozhatnánk példákat, melyek a betegek információ igényét bizonyítják. A daganatos betegségekben szenvedők több információt igényelnének, mint amit a napi rutin keretén belül az onkológiai osztályon kapnak (Alexy 1982). Mozgáskorlátozott gyermekek szülei gyakran panaszozzák, hogy nem kapják meg gyermekük állapotáról a megfelelő információt, mely a kezelés sikerének irreális elvárásaihoz vezethet (Rotnem et al. 1979).

Sok egészségügyi szakember felismeri az információadás szükségességét, és a következő szempontokat tartják fontosnak a betegek szempontjából (Bray 1986):

1. A kezelés folyamatának ismertetését

2. Az érzékszervi benyomások hatásának ismertetését

3. A sebészeti beavatkozások sorának ismertetését

4. A fájdalom csökkentése módjainak ismertetését

A betegek és a szakemberek véleménye sok pontban megegyezik egymással, miszerint a kezelés folyamatának magyarázata kiemelt fontosságú. Ennek ismeretében a betegek fel tudnak készülni az eljárás várható hatásaira, következményeire, mely egyben könnyebbé is teszi a fájdalmak és kényelmetlenségek elviselését.

3. A magyarázat hatásai

Általában véve a magyarázatoknak pozitív hatásuk van a betegre nézve, hiányuk elégedetlenséghez vezet. Meglehetősen leegyszerűsített elképzeléshez vezetne azt feltételezni, hogy minden magyarázat ugyanazt a kedvező hatást váltja ki.

A magyarázatok hatásairól készült tanulmányok különbséget tesznek az érzékszervekhez kötődő és a kezelés folyamatainak magyarázatául szolgáló információk között. Johnson (1975) több pozitív hatását mutatta ki az érzékszervi magyarázatnak, mint a kezelés folyamatairól szólónak: például a csövön keresztül történő táplálás érzékelésének ismertetése összehasonlítva a kezelés fokozatainak puszta leírásával nagyobb hatásúnak bizonyult. A két magyarázat technika együttes alkalmazása azonban csökkentheti a stressz, kényelmetlenség, fájdalom érzését, valamint a gyógyszerek iránti igényt (Padilla et al. 1981).

4. A magyarázat átadásának módjai

Az előző fejezetek az egészségügyi magyarázat tartalmi részével foglalkoztak, vagyis azzal, hogy miről szóljon a tájékoztatás. Másik nem kevésbé fontos probléma a magyarázatok közvetítésének módja. Általános érvényű módszerként jelenik meg a gyakorlatban, hogy a magyarázatoknak a beteg értelmi szintjéhez kell igazodnia és figyelembe kell vennie a beteg személyes szempontjait is, hogy alkalmazható legyen egyéni életében (Gyuró 2004: 189).

A legtöbb szakember osztja azt a véleményt, hogy a magyarázatoknak egyszerű nyelvezeten, sok ismétléssel, a túlzott számú felszólítások elkerülésével, a kezelések bemutatásával kell folynia. Lényeges szempont, hogy a fontos üzenetek mind a beszélgetés elején, mind a végén jelenjenek meg. Fontos tényező a nem verbális kommuni-

kációs technikák alkalmazása. Leghelyesebb módszerként jelenik meg, ha a szakember a beszélgetés ideje alatt a beteg mellé ül, és szemkontaktust létesít vele. Így egyenrangú és bizalmi légkör alakulhat ki a klienssel, mely segít a betegség feldolgozásában.

Számos elmélet bizonyítja, hogy az információadás önmagában nem elegendő módszer a betegek elégedettségéhez és együttműködésük elnyeréséhez. Rogers (2003) pszichoterápiás elmélete az érzelmi támogatást, őszinte odafigyelést, valamint a megértő légkört egyenlő fontosnak tartja a betegek meggyőzésében és viselkedésük megváltoztatásában. A betegek aggodalmainak, gondolatainak megértése, valamint e folyamat verbalizációja pozitív egészségi mutatókat eredményezhet. Az információ affektív dimenziója lényegi szempontként jelenik meg az egészségügyi kommunikációban. Számos kutató úgy gondolja, hogy az érzelmi megközelítésnek meg kell előznie a tartalmi, magyarázat részét a beszélgetésben (Rusin 1992, Gyuró 2004). A bizalmi légkör megteremtésével sokkal könnyebb racionális gondolatmenetet elfogadtatni, mint ha esetleg fordított sorrendben történne a beszélgetés.

5. A magyarázatok terminológiája

A magyarázat hiánya mellett az orvosi terminológia vagy zsargon túlzott használata problémaként merülhet fel az egészségügyi kommunikációban. Nem elhanyagolandó tény, hogy számos szakember az orvosi zsargont, mint „fegyvert” használja a betegek ellen. Szakmájukat mint „rejtélyt” szeretnék feltüntetni, melyhez csak nekik van megoldásuk. Ha a beteg nem érti, miről beszélnek, nem is kérdez, így a szakember teljes ellenőrzése alatt tarja a beteget és a helyzetet is. A zsargon túlzott használata értetlenséget, valamint a betegek elégedetlenségét és az együttműködés hiányát eredményezheti. Szakemberek és betegek közötti megértés hiánya gyakran a szakszavak és definíciók közötti eltérő használatban rejlik.

Az angol nyelvű szakmai nyelvhasználat gazdag az orvosi terminológia félreértelmezésében a beteg-szakember dialógusa keretében.

Orvosi kontextusban megjelenő köznyelvi kifejezések is nehézséget jelenthetnek a betegek számára:

A betegek az „*anxiety*” (szorongás) szót még akkor sem tudják értelmezni, ha évekig nyugtatókat szedtek.

A „for” prepozíció is gyakran félreértés forrása lehet. A szónak más-más jelentése van a következő kifejezésekben: „*take for pain*” vagy „*take for sleeping*”. Az első esetben *csökkenteni*, míg a másodikban *okozni* a szó jelentése.

Értelmezési problémák merülhetnek fel a következő kifejezésekkel kapcsolatban is:

„*Take this drug four times a day.*” (Négyszer naponta vegye be a gyógyszert!) „Éjszaka is fel kell ezért kelnem?” – kérdezi a beteg.

„*Use this pill if you can't stand the pain.*” (Vegye be a gyógyszert, ha nem tudja elviselni a fájdalmat.) „Mit jelent az, hogy nem tudom elviselni?” – beteg.

A következő szakkifejezések más jelenthetnek a szakember, s más a laikus számára:

A „hypertension” (magas vérnyomás) szót a népi értelmezés „*hyper-tension*”-nek vagyis feszült idegállapotnak véli.

A „*cardiac arrest*” (szívmegállás) kifejezést rendőrségi problémaként értelmezik: *arrest*=letartóztatás a köznyelvben.

Az „*abortion*” (abortusz) szó az orvos számára inkább spontán befejeződését jelenti egy terhességnek, míg a laikus ezt művi vetélésnek értelmezi.

Néhány beteg, amikor a „*consumption*” (fogyasztás) szót használja, arra a személyre gondol, aki halálra eszi-issza magát, s nem a normális táplálkozásra.

Az eufemisztikus kifejezések gyakran jelennek meg egy betegség leírására:

Growth (kinövés) a *cancer* (rák) szó helyett (Whaley 2000).

Összefoglalva öt különbség jelenik meg a szakemberek és betegek közötti eltérő szóhasználatban:

- Ugyanazt a kifejezést használják, de mást értenek alatta: *allergy* (allergia)
- Ugyanazt a kifejezést használják, de más kóroktani eredetből: *hypertension* (magas vérnyomás)
- Ugyanazt a kifejezést használják, de más kórtani értelmezésben: *tumor* (daganat)
- Ugyanazt a kifejezést használják, de más érzelmi jelentéssel: *mental illness* (elmebetegség)
- Nem ugyanazt a kifejezést használják: *ulcer-cancer* (fekély-rák)

6. A magyarázat szerepe a meggyőzésben

A meggyőzés érzelmi, érzelmi úton, valamint a tekintély alkalmazásával kívánja a hallgatóságot befolyásolni (Arisztotelész 1982). Az egészségügyi dialógusok is felhasználják a meggyőzés kommunikációs eszközeit, hogy a beteget a terápia folytatására és viselkedésük megváltoztatására késztessek.

A meggyőzés érzelmi eszköze a magyarázat. Az ok-okozati kapcsolatok megmutatása, példák felhozása, definíciók megfogalmazása mind a logikus érvelés körébe tartozik, mely alapjául szolgál a magyarázatoknak (Warnick & Kline 1992). Ahogy a fenti példák alapján láthattuk a magyarázatoknak egyszerű, köznyelvi fordulatokkal kell élnie, hogy a betegek széles rétegeinek érzelmi fogódzóul szolgáljanak a terápia folyamatában.

Mindazonáltal a magyarázatok érzelmi kontextusa sem elhanyagolható szempont, hiszen a betegek szempontjainak értékelése, megértése, valamint önrendelkezésük elismerése együttműködéshez, végső soron a terápia eredményességéhez vezet. Ezt a célt visszacsatolásos kommunikációs technikákkal lehet elérni, amilyen az ismétlés, megerősítés és interpretáció.

E két meggyőzési technika együttes alkalmazása elősegítheti a szaktekintélyen alapuló terápiás gyakorlatot.

7. Összefoglalás

Az egészségügyi szakemberek számára elkerülhetetlen, hogy betegeiknek magyarázatot adjanak betegségük okáról, hatásairól és kezeléséről.

Így a magyarázatoknak tartalmazniuk kell a kezelés lefolyásának, a lehetséges mellékhatásoknak, és a prognózisnak az ismertetését is. A magyarázatokon belül az információátadás éppen olyan lényeges szempont, mint a beteg érzelmi meggyőzése és viselkedésváltoztatásra készítése.

A várható egészségügyi eljárás előrelátása szempontjából azonban nem csak magáról az eljárás folyamatáról kell a beteget tájékoztatni, hanem annak a beteg érzékszerveire gyakorolt hatásairól is. Amennyire csak lehetséges, az egészségügyi szakembereknek kerülniük kell a betegekkel való kommunikáció során az orvosi zsargon túlzott használatát, vagy a problémás kifejezéseket tisztázni kell a jobb megértés érdekében. Az érzelmi meggyőzést az ismétlés, interpretáció, tisztázás, megerősítés kommunikációs technikáival lehet elérni.

Az idegen nyelvi egészségügyi szaknyelvoktatásnak fel kell készülnie arra, hogy a nyelvi regisztereket a megfelelő szituációkban, a megfelelő szókinccsel tegye a hallgatóság számára hozzáférhetővé. A regiszterváltás tudatos alkalmazása lehetetlen a szakszókincs alapos ismerete nélkül, mely alapját képezi minden szaknyelvoktatási kurzusnak. Az affektív kommunikáció technikai eszközeinek visszacsatolásos alkalmazása új távlatokat nyithat az egészségügyi interjúk tanítása területén.

Irodalom

- Arisztotelész, 1982. *Rétorika*. Budapest: Gondolat.
- Alexy, W.D. 1982. Perceptions of ward atmosphere on an oncology unit. *International Journal of Psychiatry in Medicine*. 11. 331-340.
- Bray, C.A. 1986. Postoperative pain: Altering the patients' experience through education. *AORN Journal*. 43. 672-683.
- Frederiksen, L.G. 1995. Exploring information-exchange in consultation: The patients' view of performance and outcome. *Patient Education and Counsellin*. 25. 237-246.
- Gyuró M. 2004. *Coherence and Arguments in Health-Related Interviews*. PhD Thesis. Pécsi Tudományegyetem.
- Johnson, J.E. 1975. Altering children's distress behavior during orthopedic cast removal. *Nursing Research*. 24. 404-410.
- Northouse, L.L. & Northouse, P.G. 1998. *Health Communication*. Prentice Hall.
- Padilla, G.V. et al. 1981. Psychological sequelae of relative „treatment failure” for children receiving human growth hormone replacement. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 18. 505-520.
- Rogers, C. 2003. *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest: Edge.
- Rotnem, D., Cohen, D.J., Hintz, R.L. & Genel, M. 1979. Distress reduction and the effects of preparatory teaching films and patient control. *Research Nursing and Health*. 4. 375-387.
- Rusin, M.J. 1992. Communicating with families about „Do Not Resuscitate” decisions. *Archives of Psychical Medicine and Rehabilitation*. 7. 922-925.
- Warnick, B. & Kline, S. 1992. The New Rhetoric's Argument Schemas. *Argumentation and Advocacy*. 29. 1-18.
- Whaley, B.B. 2000. *Explaining Illness: Research, Theory and Strategies*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

A könyvtári szaknyelv

Stumpfné Oláh Etelka

1. Bevezetés

Könyvtáros vagyok és alkalmazott nyelvészet szakos hallgató, ezért dolgozataimhoz mindig igyekszem a két szakot érintő témát találni, tanulmányomhoz ezért választottam a könyvtári szaknyelv vizsgálatát. Az elemzés tárgyául szolgáló korpusz kiválasztásánál figyelembe kellett vennem, hogy az elmúlt 10-15 évben szakmánk óriási változásokon ment keresztül, mondhatni teljesen átalakult, és vele együtt a könyvtári szaknyelv is. Mivel a teljes könyvtári szakirodalom vizsgálata még elvben sem megvalósítható, komoly dilemmát okozott, hogy az anyagnak melyik részére koncentráljak.

Céлом, hogy a mai könyvtári szaknyelv sajátosságait elemezzem röviden e munkában.

Legmarkánsabban a könyvtári szaksajtóban követhető nyomon a változás, mind szakmai, mind nyelvi szempontból. A könyvtári szakfolyóiratok közül a *Tudományos és Műszaki Tájékoztatást* (TMT), a *Könyvtári Levelező/Lap*-ot és a *Könyvtári Figyelőt* (KF) használok. A *Levelező/Lap* a szakma hírlapja, nyelvezete inkább köznyelvi, ezért ezt nem tartom alkalmasnak a könyvtári szaknyelv bemutatására. A TMT inkább az informatikához, információtechnológiához áll közel, a terület tudományos kutatóihoz szól elsősorban. A KF egyértelműen könyvtártudományi folyóirat, címzettjei nem a tudományos kutatásokkal foglalkozó könyvtárosok, hanem azok, akik a kutatások eredményeit a mindennapokban használják, ezért vizsgálatom tárgyául a KF 2004./1,2,3. számait választottam. (A lap folyamatos lapszámozással jelenik meg, ezért a példánál utalásként csak a lapszámot közlöm zárójelben.)

2. A könyvtári szaknyelv

A könyvtári szaknyelv elsősorban a könyvtárosok, könyvtár-informatikusok kommunikációs eszköze szakmai közléseik kifejezésére, tudományos és szakmai információik cseréjére. Vizsgálatával Prókai Margit, a miskolci II. Rákóczi Ferenc Megyei Könyvtár kutatója foglalkozik több tanulmányban (Prókai 2000a, 2002), s a terület terminológiai anyagait is ő dolgozta fel 1995-2000 időhatárokkal (Prókai 2000b). A szakterület terminológiáját Buda Attila dolgozta fel 2000-ben (Buda 2000, 2002).

A könyvtári szaknyelv a köznyelven alapszik, absztrakciós szintje függ a nyelvhasználat környezetétől. Másképp beszélünk az olvasóval, másképp a nem könyvtáros kollégákkal, egymással és tudományos konferencián, szakmai értekezleteken. De más terminológiát használ még értekezleten is az olvasószolgálatban dolgozó könyvtáros, mást a feldolgozó, a gyűjteményszervező, nem is szólva a számítógépes rendszer-könyvtárosokról (nem a rendszergazda!). Általánosságban tehát a könyvtári szaknyelv is hasonlít a többi szaknyelvhez. A konkrét jellemzők vizsgálatához nézzük a KF előbb említett számainak tanulmányait, cikkeit.

A *Könyvtári Figyelő* a Könyvtári Intézet kiadványa, általában évi négy alkalommal jelenik meg, számonként kb. 200 oldal terjedelemben. Célja, hogy az információs és

könyvtári szakembereknek megfelelő fórumot biztosítson kutatásaik közlésére, tájékoztasson a legfontosabb külföldi eredményekről, szemlélje a külföldi szaksajtót. Tanulmányokat közöl a legfontosabb könyvtári és információs rendszerek jellemzőiről, teszt-eredményeiről, szakmai tapasztalatokról. Ismerteti a legújabb hazai és külföldi szakirodalmat szemlék formájában, referálja a világ könyvtári és határterületi szaksajtóját.

3. A könyvtári szaknyelv sajátosságai az egyes nyelvi szinteken

A könyvtári szaknyelv egyes részterületeinek (könyv- és könyvtártörténet, olvasószolgálat, tájékoztatás, feldolgozás stb.) sajátosságai tartalmi és nyelvi (lexikai-szemantikai, szintaktikai és szövegtani-stilisztikai) szinten ragadhatók meg. A tartalom és a nyelvi kifejező eszközök természetesen befolyásolják egymást.

Lexikai-szemantikai szinten a szakszavak specifikus és általános tulajdonságait kívánom bemutatni, míg szintaktikai és szövegtani szinten a szövegek makro- és mikro szerkezeti egységeinek, a szó szerkezeti, mondat szerkezeti struktúráknak a bemutatására törekszem (Kurtán 2003).

3.1. Lexikai-szemantikai szint

A szakszavak egy része köznyelvi eredetű. Találunk olyan kifejezéseket is, melyek idegen eredetűek, de már meghonosodtak nyelvünkben. A szakkifejezések más része nemrég került nyelvünkbe, ma is idegen szóként szerepel. A köznyelvi eredetű szakkifejezéseknek legtöbbször más a pontos jelentésük a szaknyelvben, mint a hétköznapiakban, ilyenek a szinte minden cikkben előforduló *gyűjtemény*, *állomány*, *tájékoztatás*, *feldolgozás*, *gyűjteményszervezés*, *hozzáférés*, *osztályozás*, *öregbetűs könyv*, *hangos-könyv*, *e-könyv*, sőt *e-book*. A *gyűjtemény*, *állomány*, *tájékoztatás* terminusok jelentése nagyjából azonos köznyelvi megfelelőikkal. A *feldolgozás*, *gyűjteményszervezés*, *hozzáférés* is érthető a szaknyelvet nem ismerők számára is, a könyvtári szaknyelvben azonban hozzáadódik egy olyan jelentéstöbblet, módosulás, mely a könyvtáros szakemberek számára szűkebbé teszi ezen fogalmakat. Ha laikusok számára el akarjuk különíteni ezt a szűkebb jelentést, mindig hozzátesszük a könyvtári jelzőt az adott terminusokhoz. Az *osztályozás* itt nem jeggyel történő értékelést jelent, nem is nagyság vagy más jegy alapján történő szétválogatást, hanem egy mű tartalmának kifejezését, osztályba sorolását, tudományterületi helykijelölését egy információkereső nyelv szavainak segítségével. Az *öregbetűs könyvnek* sem a betűi öregek, hanem túlnyomórészt a célközönsége. Az idegen eredetű, nyelvünkben már meghonosodott kifejezések közül a régebbiek főleg latin-görög-francia eredetűek: *bibliográfia*, *dokumentum*, *katalógus*, *katalogizál*, *referenz*, *dezideráta*, *rekord*, *annotáció*, *index* stb. Ezeket a magyar nyelv szabályai szerint toldalékoljuk, s szóösszetételekben, kifejezésekben is a magyar szavakkal egyenértékűek: *katalogizál*, *bibliográfiát készít*, *bibliográfiai rekord*, *annotál*, *annotált bibliográfia*, *rekordfej*, *referenz-napló*, *referenz-szolgálat*, *dezideráta-katalógus*, *katalógust épít*, *dokumentumellátás*, *indexel*, *indexelő eljárások* stb.

A még meg nem honosodott terminusok nagy része a számítástechnikából került a könyvtári szaknyelvbe, de egyre erőteljesebb a gazdasági, politikai stb. nyelv befolyása is. Ilyenekkel találkozhatunk: *file*, sokszor *fájl*, *authority file*, *authority adatok*, *search*, *browse*, *marketing*, *management*, *információs sztráda* stb. Némelyiknek a magyar megfe-

lelőjét is használjuk, sokszor szinonimájaként az idegen nyelvűnek: *keresés, böngészés, adatállomány* stb. Döntő többségük angol eredetű.

Nagyon elterjedtek a betűszók, mozaikszók, s nemcsak a számítástechnika területéről ismert *www, http, ftp, HTML, XML* stb. Az intézmények rövidített nevei, különböző adatbázisok, információkereső nyelvek nevei feloldás nélkül használatosak a szakirodalomban: *OSZK (Országos Széchényi Könyvtár), FSZEK (Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár), Mokka (Magyar Osztott Közös Katalógus), ODR (Országos Dokumentumellátó Rendszer), ETO (Egyetemes Tizedes Osztályozás), UDC (Universal Decimal Classification), Librivision (az OSZK katalógusa), IKER, NEKTÁR (folyóirat adatbázis, ill. repertórium)* stb.

3.2. Szintaktikai szint

A könyvtári szaknyelv szintaktikáját vizsgálva először a szintagmákra térnek ki röviden. Jellemzőek a névszói alapú alárendelő szókapcsolatok, összetételek: *katalógusépítés, katalógust épít, állománybővítés, állomány apasztás, könyvtári feldolgozó munka, adatbázis fejlesztés* stb. Sok az idegen hatású, bonyolult megfogalmazás, pl. *katalógusépítést végez* stb. Gyakoriak az összetett, többszörösen összetett mondatok, az általános, illetve rejtett alany használata, melyet vagy a megfelelő (egyes sz. 3., többes szám 1. v 3. személyű) igealakkal, vagy valamilyen gyűjtőfogalommal fejez ki a szerző (az *olvasó, a könyvtáros, dokumentum, bárki, valaki* stb.), a szintagmák felsorolásszerű halmozása (319. p. 2.h.). Az egyszerű mondatok is nagyszámú bővítménnyel rendelkeznek, ami néha már a megértést is veszélybe sodorhatja. Pl.:

„Az MSZ 3440/1-83 szabvány a rendezéshez szükséges, rangsorolt elemeket tartalmazó egységként definiálja a besorolási adatot.” (560. p.)

„A továbbiakban a hangsúlyt a bibliográfiai nyilvántartásra, illetve a magyarságkép szempontjából nagyon fontos Hungarológiai Alapkönyvtár tartalmi gyarapításának figyelemmel kísérésére kell helyezni.” (299. p.)

„Az olvasáskor aktivizált metakognitív tudást befolyásolják az előzetes tapasztalatok, a meggyőződés, kultúra-specifikus intézményi gyakorlat, nem-anyanyelvi olvasóknál a célnyelv ismeretének szintje” (p. 58.)

A fenti példákban több alá- és mellérendelő szerkezet kapcsolódik az igei részhez, egymásba fonódó szintagmaláncokat alkotva.

Az összetett mondatok túlsúlyban vannak a könyvtári szakszövegekben. Az összetételek általában többszörösek, sőt többszörözöttek:

„Az ötödik fejezet kérdésfeltevésére mintegy rímél a hatodik fejezet, amely azzal foglalkozik, hogy miként tehetjük könnyebbé a digitális könyvtárak használatát. Ehhez végeredményben a következő kérdést kell megválaszolniunk: mi az, ami a mai digitális könyvtárak vizsgálatából leszűrhető és miként hasznosíthatjuk ezt a holnap digitális könyvtárainak megtervezésekor és kialakításakor? (134. p.)

3.3. Szövegtani-stilisztikai szint

A korpusz szövegtani-stilisztikai jellemzőit vizsgálva megállapítható, hogy tudományos szövegekről van szó, melyek bonyolult szerkesztésűek, ugyanakkor vagy talán éppen ezért nagy pontosságúak, szerzőjük egyértelműsége törekszik. Jellemző a szöveg exp-

licit volta. Az egyértelmű fogalmazás érdekében születtek a bonyolult körmondatok, viszonylag ritka a hátrafelé utalás a szövegen belül, gyakoribb az előző mondat valamely részének megismétlése a következő mondatban. A sok szóismétlés kétségtelenül nagyon pontossá, de egyhangúvá teszi a szöveget, néhol talán hasznosabb lenne, ha utalószót használna a szerző a szóismétlés helyett. Pl.:

„A Könyvtári Intézet az olvasással kapcsolatos kutatások mellett nagy hangsúlyt fektet a könyvtárpolitikát segítő **elemzések** készítésére. Az **elemzések** részét képezik” (299. p.)

„A kerület könyvtárainak van egy adatbázisa, amelyben 2500 helyi szervezet található. Az **adatbázist** a szervezetek jellege szerint csoportosítva ki is nyomtatták, ...” (604. p.)

„Kerületi információs **csomagok** készültek, amelyben a kerület iskoláiról, egészségügyi intézményeiről... hasznos információk kerültek. A **csomagban** szereplő anyag szövegét érthetőség és egyszerűség szempontjából is tesztelték a SMOG (=Simplified Measure of Gobbledygook) segítségével. Ezek [sic!] a **csomagokat** azután szétosztották a helyi ügynökségek és az alapkészségeket oktatók között – a visszajelzést biztosító kérdőívekkel egyetemben” (604. p.)

4. Összegzés

E rövid áttekintés alapján is elmondható, hogy a könyvtári szaknyelvnek is megvannak a maga sajátos vonásai, melyek megadják a jellegét. Ezek a laikusok – nem nyelvészek – számára főleg a szókincsben érhetők tetten. Nagyon nagy eltérések is előfordulhatnak a köznyelvtől adott esetben, ha a terminus köznyelvi eredetű, s magas az idegen eredetű szakszók száma is. A számítástechnika elterjedése és egyáltalán a technikai fejlődés hihetetlen mértékben átalakította a könyvtáros szakmát, s az üzleti alapú információszolgáltatással, adatbányászattal kell felvennie a versenyt a mindennapokban (és nem üzleti alapon). A számítástechnika, információtechnológia, média szakszókincsének számos eleme bekerült szaknyelvünkbe. Ezek a több szakterületen is használatos terminusok nincsenek pontosan definiálva sem az egyes területeken, sem a könyvtári szaknyelvben, így ha egy informatikus és egy könyvtáros beszélgetni próbál ugyanarról a tárgyról, ugyanazokkal a szavakkal, nem biztos, hogy egyről beszélnek. Szükség van tehát – ahogyan a többi szaknyelvnél is időről időre – a terminológiai szótárak elkészítésére, illetve frissítésére. Erre alakult meg 2000-ben a Magyar Terminológiai Társaság.

Irodalom

- Buda A. 2000, 2002. *Könyvtári ismeretek kisszótára*. Budapest : Korona Kiadó.
 Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó
 Prókai M. 2000a. A tartalom formája és a változás logikája : A tartalmi feltárás néhány elméleti kérdése. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 47 évf. 8, 340-345.
 Prókai M. 2000b. *A könyvtári szaknyelv terminológiai anyagai 1995-2000 : kommentált bibliográfia* (<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/egyeb/katalog/kvtterm/kvtterm.htm>)
 Prókai M. 2002. Nyelvhasználat és osztályozáselmélet : A fogalom és jelentés viszonyáról. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 49. évf. 6/7, 260-275.

Forrás

Könyvtári Figyelő /főszerk. Dippold Péter. UF. 14 (50.) 2004. 1/3. szám

A jogi nyelv határozatlansága – a jog nyelvi határozatlansága

Szabó Miklós

A jogi nyelv mindannyiunk kincse, amint mindannyiunk közös alkotása a jog intézményrendszere is. A jog nem választható el a nyelvi hordozójától, minthogy működése sem más, mint szövegmunka: törvények, okiratok, jegyzőkönyvek stb. szövegei formálódnak át ítéletek, határozatok, okiratok újabb szövegévé. A nyelvi instrumentum alkalmassága szükséges feltétel a jog hatékony működéséhez, közös tehát az érdek ennek biztosítására is. A közös kincs birtoklása fölött azonban vita, azt ne mondjuk perlekedés zajlik — a jogászai hivatás professzionistái és a társadalom rajtuk kívüli (laikus) része között. A vitában kölcsönös, esetenként súlyos vádak is elhangzanak.

1. A jogászokat érő legsúlyosabb vád az, hogy kisajátítják a jogi nyelvet, méghozzá sanda szándékkal: azért, hogy saját hasznukra visszaéljenek vele. E kritikát rekapitulálja (de csak azért, hogy cáfolja) Perelman: „Ha egyazon szöveg két értelmezése ésszerűen lehetséges, az azért van, mert a törvény homályos, tehát tökéletlen. Ha a törvény világos volna, legalább az értelmezők egyike rosszhiszeműen érvelne. Akárhogyan is, az egyet nem értés botrány, akár a törvényhozó tökéletlenségének, akár a jogászok álnok fondorkodásának köszönhetően.” (Perelman 1996: 63) Az idézet csak egyik példáját kínálja a gyakran hangoztatott gyanúnak: a jogászok kifacsarják a jog nyelvét, **szándékosan** hagynak rajta kiskapukat, hogy aztán saját hasznukra forgassák ki. A jogi nyelv határozatlan, mert ez áll a jogászok érdekében.

2. A jogászok természetesen elhárítják a vádat, s viszontválasszal élnek. Válaszukat jellegzetesen példázza Herbert Hart, s különösen „a jog nyitott szövedéke” általa bevezetett fogalma. A szövedék: nyelvi szövedék — textus —, s a nyitottság nyelvi nyitottság. A **nyelv maga** az, mondja, amely többé-kevésbé meghatározatlanul hagyja a jelentést: a jelentés határesetei a szöveg „szálai” közé esve bizonytalanságot, meghatározatlanságot eredményeznek. „Az általános kifejezésekben nyújtható útmutatásnak nem csupán a szabályok esetén, de a tapasztalati megismerés minden területén határa van, s ez a nyelv természetében rejlik.” (Hart 1995: 149) A gondolat egyáltalán nem új: már Szókratész is, s az őt követő nyelvfilozófia főárama a (természetes) nyelv tökéletlenségét hibáztatta azért, hogy oly gyakran vétjük el az igazságot. Eszerint tehát a határozatlanságért nem a jogi nyelv, hanem maga a nyelv tehető felelőssé.

3. Felvethető azonban, hogy a helyes válasz e két szélsőség — a jogászok machinációi és a nyelv alkalmatlansága — között keresendő. Háttha nem a jogászok, s nem is a nyelv természete, hanem a **jogi nyelv természete** korlátozza a határozottságot. E lehetőséggel három különböző megfogalmazásban lehet találkozni.

(3.1.) Az egyik abban látja a jogi nyelv sajátosságát, hogy szabályainak általános fogalmazásmódjából következően **általános fogalmakkal** operál, s a jogi nyelv kifejezéseinek általánossága és az alájuk tartozó esetek konkrétsága közötti feszültség eredményezi a meghatározatlanságot. A nyelvi kifejezések logikai jellegét figyelembe véve

azonban itt korántsem a jogi nyelv specifikumáról van szó. Ha valóban (logikai értelemben is) határozott állítást keresünk (olyat, amelyről egyértelműen eldönthető, hogy igaz vagy hamis), akkor ezt csak az individuumnévhez kapcsolt predikátumból álló elemi mondatokban találhatjuk meg; pl.: „Szókratész halandó”. Ha változó kapcsolódik a predikátumhoz, nyitott mondatot kapunk, amely úgy tehető zárttá, hogy univerzális vagy egzisztenciális kvantorral kötjük le; pl.: „Minden ember halandó”, illetve „Van olyan ember, amely halandó”. Ez a szerkezet felel meg a jogi normák tipikus szövegezésének; pl.: „[Mindenki,] aki mást megöl (büntettet követ el...)”. E mondattípus szubjektuma azonban **osztályba sorolást**, a predikátuma pedig **definiálást és értelmezést** — azaz **döntést** — igényel. A feladat nehézsége könnyen belátható, ha pl. az emberi élet kezdetét és végét definiáló vitákra gondolunk az abortusz és eutanázia tárgykörében.

(3.2.) Gyakran vezetik vissza a jogi kifejezések meghatározatlanságát a jogi nyelv azon sajátosságára, hogy eleve általános fogalmainak **nincs jelölete**. Ha nehézségeink támadhatnak az olyan, empirikus valóságra utaló szavak értelmezésével, mint „fegyver” vagy „megöl”, hogy ne lehetnének azokéval, amelyeknek még jelöletük sincs. „Az olyan szavak, mint »tulajdonjog«, »követelés« és egyebek a jogi nyelvben ugyanazt a feladatot látják el, mint a »tyu-tyu«: jelölet nélküli szavak, vagyis nincs szemantikai utalásuk, és csakis mint kifejezési technikák használatosak.” (Ross 2000: 128) A „tulajdon” vagy „szerződés” szavak helyett bármi állhatna: „tyu-tyu”, vagy „sajt”, vagy akár mi; e szavak mintha a „mi” (közönséges emberek) világán kívüli valóságra vonatkoznának, egy olyan világban nyernék el jelentésüket, amelytől el vagyunk zárva. De hát ugyanez a helyzet az összes elvont fogalommal: „szabadság”, „hit”, „szépség” stb. — mégis boldogulunk velük.

(3.3.) Ismeretes az a magyarázat is, amely a jogi nyelv kifejezéseinek megkülönböztető jegyét abban látja, hogy azok intézményes tényre referálnak: „[A]z empirista kép tulajdon merevsége következtében deskriptív állításokként kényszerül értelmezni a »Jones házasa«, »Smith ígéretet tett«, »Brown gólt lőtt« kifejezéseket is. ... [A] »házasa«, »ígéret«, »gól« és »öt dollár« szavakat tartalmazó állítások olyan tényeket állítanak, amelyeknek létezése bizonyos intézményeket előfeltételez, például valakinek csak akkor van öt dollárja, ha adva van a pénz intézménye.” (Searle 1981: 581-582) Valóban, a jogi nyelv kifejezéseinek megértése előfeltételezi bizonyos intézmények ismeretét. Mondjuk végrendelet-e az a végrendelet, amelyet nem az előírt formában szövegezték meg; vagy, ha végrendelet, de megtámadható, akkor végrendelet marad-e akkor is, ha megtámadták, s érvénytelenné nyilvánították; vagy ha nem, akkor utóbb szűnt meg végrendelet lenni, vagy eleve sem volt az — vagy az lett volna, ha nem támadják meg stb.? Azonban az sem a jogi nyelv kiváltsága, hogy intézményes tényekre utal: hiszen ígéretről, névadóról, házastársról és megannyi más intézményes jelenségről megannyiszor szót ejtünk; mégpedig különösebb megértési nehézség nélkül.

4. Lehetséges tehát, hogy nem maga a jogi nyelv hordozza a határozatlanságot, hanem az a tudás, ismeret, amelyet e nyelven kifejeznek. A kérdés ekkor az, hogy nyitva áll-e mindannyiunk előtt az a tárgy, amelyről a jogi nyelv médiumával kommunikálnak egyesek. Sir Edward Coke (1552–1634), Anglia tekintélyes főbírája máig érvényes figyelmeztetéssel óv minket, amint óvta felkent uralkodóját, Jakabot is, hogy valamiféle „józan ész” birtokában próbáljunk közel férközni a jogi tudáshoz, mert a jog olyan

mesterség, amelynek ismerete hosszú tanulást és gyakorlást igényel. Nem csak arról van azonban szó, hogy a jog „mesterséges értelem” („*artificial reason*”), hanem egyben „tökéletes értelem” („*perfection of reason*” vagy „*summa ratio*”) is: „A jog a tökéletes értelem, amely megparancsolja mindazt, ami helyes és szükséges, és amely megtiltja, ami ezzel ellentétes.”¹ (Coke 1818: 15 [319b]) Coke figyelmeztetése nemcsak a laikusoknak szól, hanem a jogtudománynak is, hogy a „természetesre” alapozva nem alkotható meg a jog olyan elmélete, amely számot tudna vetni a jog teljes jelentőségével, azaz a joggal **mint mesterséggel**. Ha pedig a jogi tudás mesterségbeli tudás, akkor ennek a jogi nyelvre is lehetnek következményei. A természetes/mesterséges ellentétpárja a jogi tudásról és értelemről átvihető ennek hordozójára: a jogi nyelvre. Vajon e tudás rögzítésére és átadására a **természetes nyelv** vagy valamilyen **mesterséges nyelv** alkalmas-e? Ha ez utóbbira következtetünk, az a **mesterség nyelve** (tehát **szaknyelv**) legyen-e, vagy valóban **mesterséges nyelv**, vagyis a **logika** nyelve? Ma senki sem vitatja, hogy a jogi nyelv mint szaknyelv a természetes nyelv része és alapvetően osztozik annak sajátosságaiban, azonban századokon át a logika és matematika „tökéletes nyelve” jelentette a jog számára is azt az eszményi közvetítőt, amelyen a „tökéletes értelmet” ki lehet fejezni.

5. Ha egy specifikus „jogi nyelv” megkülönböztetését indokolatlannak tartjuk, akkor a határozatlanság forrásvidékét kutatva a jog nyelvén belül használt azon fogalmakra kell irányítani a figyelmünket, amelyek révén a jog normái kifejezésre jutnak. A meghatározatlanságnak Waldron nyomán (Waldron 1994: 509) három esetét nevezhetjük meg:

(5.1.) A **kétértelműség** (ambiguity) valóban két-értelműséget jelent, azt, hogy egy szónak két (vagy több) teljesen különböző jelentése van. Ennek feloldása semmiféle nehézséget nem okoz, s a jogon belül sincsenek ebből adódó zavarok; csupán a teljesség miatt említjük meg.

(5.2.) A **homályosság** (vagueness) arra utal, ha egy szó az esetek sorozatára alkalmazható, s nem világos, hogy hol húzódik ezen esetek határa (mint pl. a „vörös” vagy a „megöl” szavak jelentése, melyeknek számos, előre teljes mértékben meg nem határozható instanciája lehet). E homályosság ismét több forrásból fakadhat. Homályosságra vezet, ha **klasszifikációs** kifejezéseket alkalmazunk az esetek **kontinuumára**; pl. a „cselekvőképes–korlátozottan cselekvőképes–cselekvőképtelen” klasszifikációt olyan esetek besorolására, amelyekben az „ügyei viteléhez szükséges belátási képesség” foka vagy mértéke szerint különböznek az emberek. Ugyanerre vezet, ha a **komplex** predikátumok alkalmazása más, meghatározatlan predikátumoktól függ; az elmúlt évek jogalkotási vitái pl. újra és újra felvetették az „egyház” szó alkalmazásának kérdését egymástól igen sok szempontból és mértékben különböző szervezetekre. Homályosságot eredményezhet végül a dolog **elhatárolásának** nehézsége, ami már nem a nyelv, hanem a dolog határozatlansága; pl. a „munkahely” jelentése olyan munkaügyi perben, ahol a baleset „munkahelyi balesetként” való elismerése a helyszín minősítésétől függ.

(5.3.) Végezetül a **vitathatóság** (contestability) abból fakad, ha a szó jelentése több dimenzióban is értelmezhető, s ezért a jelentés konkretizálása értékelő mozzanatot is

¹ Ford.: Szabó M.

tartalmaz, ami esetenként eltérő jelentésekre vezet. A jogi–jogszabályi szövegek is sürűn élnek hasonló kifejezésekkel: mindenki a „tőle elvárható” segítséget kell nyújtsa a rászorulóknak; a kötelezettséget „a teljesítés előkészítéséhez szükséges idő” elteltével kell teljesíteni stb.

6. Eddig azzal a (látszólag evidens) előfeltevéssel éltünk, hogy a jogi kifejezések határozatlansága rossz, s egyben a nyelv, sőt talán a jog romlásának indikátora. Kérdés azonban, hogy valóban kívánatos-e a jogi nyelv határozatlanságának a megszüntetése? Arra az előkérdésre, hogy miért ragaszkodunk a jogi kifejezések határozottságának téziséhez, a választ nem a nyelvben, hanem a jogban, pontosabban a társadalom joggal szembeni elvárásában lelhetjük meg: a jelentés határozatlansága a legközvetlenebbül érinti a **jogbiztonság** iránti elvárásunkat. Ha ugyanis határozatlanság járja át a jogot vagy annak nyelvét, akkor azt döntéssel, választással kell áthidalni, ami pedig a jogalkalmazói döntés önkényességének rémképét idézi fel. Ezen elvárás alapján a tagadás és tiltakozás mellett lehetséges az is, hogy tudomásul vesszük a meghatározatlan fogalmak jelenlétét, s arra keresünk választ, hogy nemkívánatosak, vagy ellenkezőleg: jelenlétük kifejezetten funkcionális a jogban. Engisch a határozatlan fogalmakat („unbestimmte Begriffe”) a jogban három típusba sorolja. (Engisch 1963: 96)

(6.1.) Az elsőt az **érték-fogalmak** képezik. Ezek nem magatartási sémát, standardot mutatnak fel, hanem egy olyan értéket, amelyek nem szabályként, hanem vezérelvként irányítják viselkedésünket. Nyilvánvalóan példázzák e típust a „jó erkölcsre”, az „erkölcstelen életmódra” stb. történő utalások. A meghatározott magatartás előírásánál sokkal hatékonyabb lehet pl. a tisztességtelen verseny tilalma — tekintve, hogy a tisztességtelenség formáit illetően kimeríthetetlen az emberi fantázia, s ehhez csak elvont értékek képesek hajlékonyan idomulni.

(6.2.) A második típusba a **deskriptív fogalmak** tartoznak, amennyiben azok elvontak a leírt konkrét esetekhez képest. Példaként hoztuk már fel a színek neveivel való klasszifikálást, amely csak látszólag egyértelmű, hiszen a színek folyamatosan olvadnak egymásba a színskálán. A jogon belül ilyen pl. az „éjszaka” fogalmának meghatározatlanul hagyása, ha az éjjel való elkövetést valamely bűncselekmény súlyosabban minősülő eseteként határozunk meg, de meg akarjuk engedni, hogy az „éjszaka” mást jelenthessen egy tanyavilágban, és mást egy nagyváros szívében — márpedig az egyediesítés ezt kívánja.

(6.3.) A **generálklauzulák** és a **belátásos fogalmak** adják a harmadik típust. A generálklauzulák (olyan „általános záradékok”, melyeket nem meghatározott esetekben kell alkalmazni, hanem minden esetben érvényesíteni) szándékolt elnagyoltsága — mint pl. a gazdasági erőfölénnyel való visszaélés tilalma, vagy a jóhiszemű joggyakorlás parancsa — mellett ebbe a csoportba tartoznak a szokásosan nem így nevezett, de a jogalkalmazó által kitöltendő, s ezért „belátásos” fogalmak („*Ermessenbegriffe*”), mint pl. a „kellő időben”, „az üzleti életben szokásos”, „jó okkal” stb. Ezek is csak a rugalmatlanság és méltánytalanság árán volnának meghatározottá tehetők.

(6.4.) Végezetül beszélhetünk **meggyőző fogalomról** is — ha valaki úgy ad új értelmi jelentést egy fogalomnak, hogy nem változtatja meg **érzelmi** jelentését, s ezt azért teszi, hogy befolyást gyakoroljon az emberek elkötelezettségére. (Stevenson 1938) Megjelenését tekintve e modifikálás a szó „igazi”, „valódi” jelentésének felajánlásával

történhet (az „igazi gondoskodás”, a „valódi önfeláldozás” stb.), biztosítva a szó új jelentésének elfogadását. E fogalomtípus a szóbeli megnyilvánulások (perbeszéd) praktikus retorikai eszközeként minősül nélkülözhetetlennek.

7. Mitől várható mindezek után a határozatlanság kezelhetővé tétele, annak biztosítása, hogy a határozatlan nyelvi kifejezések ne vezessenek önkényhez és kiszámíthatatlansághoz? A választ a szabályok érvényre jutásának módja kínálja. A nyelv szabályaival kapcsolatban Wittgenstein mutatta be, hogy az a **használat** során rugalmasan alakul — saját életformájuk igényeihez alakítják a használóik. A jog szabályaival kapcsolatban a jogi antropológia jutott ugyanerre a következtetésre: „A jog és a rend éppen azokból a folyamatokból keletkeznek, amelyeket szabályoznak: de nem merevek, nem permanens az anyaguk. Ellenkezőleg: abból a folytonos küzdelemből emelkednek ki, amelyeket nemcsak az emberi szenvedélyek vívnak a jog ellen, hanem a jogelvek is egymással.” (Malinowski 1972: 296) A jog is az életforma része, s bármilyen szabatosan vagy egyértelműen legyen is megfogalmazva, az élet áttöri, ha útjában áll. A konzisztencia és kiszámíthatóság az életformában valósul meg, amelyhez képest a jog függő tényező, s meghatározottságára József Attila szavait vonatkoztathatjuk: „...s láttam, a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol.”

Irodalom

- Coke, E. 1818. *Institutes of the Laws of England*. Vol. I. London.
- Engisch, K. 1963. *Logische Studien zur Gesetzesanwendung*. Heidelberg: Carl Winter.
- Hart, H. L. A. 1995. *A jog fogalma*. (Ford.: Takács P.) Budapest: Osiris.
- Malinowski, B. 1972. Bűn és büntetés a primitíveknél. (Ford.: Bónis Gy.) In: Bodrogi T. (szerk.) *Baloma. Válogatott írások*. Budapest: Gondolat.
- Perelman, Ch. 1996. Amit a jog tanulmányozása nyújthat a filozófusoknak. (Ford.: Szabó M.) In: Szabó M. (szerk.) *Előadások a jogelmélet köréből*. Miskolc: ME Jogelméleti és Jogsociológiai Tanszék. 61–74.
- Ross, A. 2000. Tyu-tyu. (Ford.: Bragyova A.) In: Szabó M., Varga Cs. (szerk.) *Jog és nyelv*. Budapest. 121–131.
- Searle, J. R. 1981. Hogyan vezethető le a »kell« a »van«-ból? (Ford.: Lónyai M.) In: Lónyai M. (szerk.) *Tények és értékek. A modern angolszász etika irodalmából*. Budapest: Gondolat. 564–589.
- Stevenson, Ch. L. 1938. Persuasive Definitions. *Mind* 47. évf. 331–350.
- Waldron, J. 1994. Vagueness in Law and Language: Some Philosophical Issues. *California Law Review* 82. évf. 509–522.

Magyar-japán üzleti kommunikáció-kutatás a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán

Székács Anna

1. Előzmények

A Külkereskedelmi Főiskolán (jelenleg Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar) húsz éve, 1984-ben kezdődött a japán nyelvoktatás. 1990-ben létrejött a Keleti Nyelvek Tanszék. A tanszék japán nyelvi szekciójában a japán üzleti nyelv oktatása mellett kezdettől erőteljes hangsúlyt kapott az európaítól gyökeresen eltérő japán kultúra, hagyomány és viselkedés bemutatása, valamint az üzleti kommunikációs szabályok megismertetése. Amennyire az óraszám-keret lehetővé tette, a hallgatókat megpróbáltuk felkészíteni a japánokkal folytatandó üzleti tárgyalások menetére, lefolyására, várható csapdáira. Ugyanakkor kíváncsúnak tűnt, hogy ne csak azok a hallgatók részesüljenek ilyen irányú képzésben, akik a japán nyelvet választották második, illetve harmadik nyelvként, hanem a térség iránt érdeklődő más hallgatók is kapjanak erre lehetőséget.

Ezért a Keleti Nyelvek Tanszék a 2004/2005-ös tanévben szabadon választható tantárgyként meghirdette a *Távol-keleti kultúraközi kommunikáció* tantárgyat (az előadásokat 180 fő vette fel), melynek tematikájában egyebek mellett szerepel a térség viselkedési etikettje és protokoll szabályai, uralkodó eszméi és vallásai, a sztereotípiák, a távol-keleti nem verbális kommunikáció stb. Beindult emellett a *Távol-keleti kultúraközi menedzsment* szakirány is, melynek célja a távol-keleti régió vezető gazdaságainak és meghatározó kultúráinak átfogó megismertetése.

2. A Távol-keleti kultúraközi menedzsment szakirány

A szakirány kurzusain a hallgatók ismereteket szereznek a régió történetéről és civilizációjáról, a politikai, gazdasági és kulturális szervezetekről, a távol-keleti etiketről és protokollról, a kereskedelmi ügyletekről, a távol-keleti régióval folytatott társadalmi és kulturális kapcsolatokról, valamint a távol-keleti menedzsmentről. Emellett a hallgatók belekóstolhatnak a keleti (kínai, koreai, japán) nyelvekbe is. Az ötödik és hatodik félév kurzusain heti nyolc órában, összesen 240 órában sajátítják el a tudnivalókat. Eből 165 óra elmélet (előadás) és 75 óra gyakorlat (szeminárium). (1. ábra)

1. ábra: Szakirányos tantárgyak

A Távol-keleti kultúraközi menedzsment szakirányon oktatott tantárgyak	óraszám
1. A TK régió története és civilizációja	45
2. A TK régió politikai, gazdasági és kulturális szervezetei	15
– információs adatbázisok	
3. Etikett-protokoll a Távol-keleten	15
4. Kereskedelmi ügyletek a Távol-keleten	60

I. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

5. Társadalmi és kulturális kapcsolatok a TK régióval	15
6. Kultúraközi menedzsment a Távol-keleten	30
7. Bevezetés a keleti nyelvekbe	60

A szakirány programját a meghirdetett előadásokon és szemináriumokon túl kiegészítettük interaktív tevékenységgel is. A *távol-keleti kultúraközi menedzsment* tantárgy keretében gyárlátogatást szerveztünk egy japán cégnél (Alpine), ahol magas beosztásban dolgozik egy volt japános hallgatónk. A látogatás előkészítéseként a hallgatók kérdéseket állítottak össze egyrészt a vállalatról, másrészt a magyar és japán dolgozók kapcsolatáról, a menedzsment módszereiről. (2. ábra) A kérdéseket közösen megvitatottuk, és eljuttattuk volt hallgatónkhoz, aki a látogatás során igyekezett azokra választ adni. A hallgatókkal előzetesen megfigyelési szempontokat beszéltünk meg: 1. a gyárterület feliratai (megtalálják-e a szakirodalomból ismert kiírásokat); 2. munkahelyi körülmények (egyenruha jelentősége, iroda-beosztás, főnök-beosztott viszony megjelenése a területi elhelyezkedésben); 3. ki fogadja a csoportot, mik a protokoll megnyilvánulások (névjegycsere, meghajlás, vagy kézfogás), a tájékoztatóban mi hangozhat el a magyarok és a japánok kommunikációs problémáiról stb.

2. ábra: Kérdések az Alpine vezetőihez

- (1) Milyen kritériumok alapján választják ki a munkaerőt?
- (2) Van-e a munkásoknak szállása, vagy ingáznak?
- (3) A vezetésben hogyan oszlik meg a japán és a magyar részvétel?
- (4) Milyen gyakran küldik továbbképzésre a saját munkaerőt?
- (5) Milyen arányban dolgoznak nők a gyárban?
- (6) Dolgoznak-e magyarok közvetlenül japánokkal?
- (7) Az 5S módszer mennyire valósul meg Magyarországon?
- (8) Van-e előléptetés, áthelyezés vállalaton belül?
- (9) Mi a véleményük a magyarok munkamoráljáról?
- (10) Létezik-e valamilyen kommunikációs felkészítés, hogy a dolgozók jól megfeleljenek az elvárásoknak?

A gyárlátogatás után a tapasztaltakat megbeszéltük, feldolgoztuk. Mivel számos kérdés nyitott maradt, elhatároztuk, hogy a későbbiek során meghívunk egy olyan vendéget is, aki tapasztalattal rendelkezik a témában, de nem cég-elkötelezett, így szabadban beszélhet a magyar és japán (koreai) dolgozókat együtt foglalkoztató cégek köztudott, de nem szívesen publikált kulturális konfliktusairól. Az ismeretek további bővítése céljából vitafórumot szerveztünk, melybe mind a japánul tanuló, mind a szakirányos hallgatókat bevontuk. Erre a rendezvényre a távol-keleti kommunikáció szakemberét, japán cégek vezetőit, továbbá japán területen dolgozó, befutott volt hallgatóinkat hívtuk meg. (3. ábra) Nem titkolt szándékunk volt a magyar-japán üzleti kommunikáció kérdéskörét elméleti és gyakorlati megközelítésben bemutatni, a középkorúak és a fiatalok szemszögéből. Úgy gondoltuk, hallgatóink saját szemükkel láthatják az úgynevezett távol-keleti (japán, koreai) menedzsment módszerek átalakulását, illetve

változatlanságát (az egyik japán előadó cégénél már élnek a változások, a másik a régi módszerek híve). A vitafórumot egy végzős japános hallgatónk szakdolgozatból készített prezentációjával indítottuk, bemutatva, milyen értékes, a japán cégek számára is hasznosítható kutatást képesek hallgatónk létrehozni.

3. ábra: A vitafórum programja

„Vitafórum a magyar–japán üzleti kommunikációról”

Program:

A vitafórumot megnyitja, és köszöntőt mond: Dr. Marinovich Endre BGF KKFK főigazgató

Kati Dániel (Nemzetközi kommunikáció szakos hallgató): A japánok magyarságképe
Dr. Sato — Dr. Székács: A „Magyar-japán üzleti kommunikációt kutató munkacsoport” bemutatása

Vitaindító előadások:

Hayashi Yoshihiko (Sanyo Hungary): Hungarian People as Business Associate – from my 5 years’ Experience

Dr. Hidasi Judit (Kanda University): Similarities and Divergencies in Communication – a Hungarian-Japanese Crosscultural Study

Okabe Harutaka (Mitsuba): Anything New or Different in Working in Japanese Company

Felkért hozzászólók: Dr. Kovács Antal Ferenc (EETEK) Kővágó János (Nomura)
Bassa Zoltán (VKI Ázsia Kutató Központ)
Lakner Tibor (Alpine)

Vita

Zárszó Dr. Majoros Pál

A vitafórumot megelőzően a japán előadóknak, akik maguk is cégvezetők, megküldtük a hallgatók által az Alpine cég számára összeállított kérdéseket. Úgy gondoltuk, így a hallgatóknak már három különböző hazánkban üzemelő japán cégről lesz személyes információjuk, összehasonlíthatják őket, mind a menedzsment módszerek, mind a kommunikációs kultúra szempontjából. A vitafórum lehetőséget adott arra, hogy túl a szakmai tanulságokon megfigyelhessék a japán előadók kommunikációs stílusát, viselkedését formális helyzetben, vagyis ellenőrizhessék az etikett-protokoll tantárgy keretében tanultakat. A fórum tanulságait elemzendő, kérdőívet töltöttem ki a hallgatókkal. (4. ábra)

4. ábra: Vitafórum kérdőív

Mit tudott meg a japán vállalatokról?

Sanyóról

Mitsubáról

Nomuráról

Melyik eddig tanult vállalati kategóriába tartoznak?

Mi a menedzsment feladata?

Magyar-japán dolgozói megoszlás a menedzsmentben:

Döntéshozatalról:

Információáramlásról:

Iroda-beosztásról:

A vitafórumról

A legjobb előadás:

Oka:

A legértékesebb gondolat:

Szervezési problémák:

Nyelvi érthetőség:

Legközelebb mit másként?

A válaszok közül kiemelem az egyik hallgató megfigyelését, szerinte a legértékesebb gondolat: „A kölcsönös alkalmazkodás szükségessége, és az az elv, hogy a vállalatnál az *idősek érthetetlennek tűnő javaslatait is ki kell próbálni*, mert addig nem tudni az eredményét.” A hallgató számára a japán vezető szájából elhangzott mondat megvilágítja, konkretizálja az órákon az idők megbecsüléséről elhangzottakat.

A japános rendezvények mellett mód nyílt a régió más térségével is közelebbi kapcsolatba kerülni a hallgatóknak. A Koreai Köztársaságban tett látogatása után, Kóka János, Gazdasági és Közlekedési Miniszter gazdaságpolitikai tájékoztatást adott a Magyar-Koreai Társaságnak. A Társaság tagjaként, Osváth Gábor tanszékvezető magával vitte a szakirányos csoportot. Így első kézből ismerhették meg a magyar-koreai gazdasági kapcsolatok jelenlegi helyzetét, a kétoldalú áruforgalom adatait, a befektetési kapcsolatokat és az együttműködés jövőjét.

5. Szakdolgozatok

A keleti nyelveket tanuló végzős hallgatók, korábban is gyakran választottak szakdolgozati témának japán gazdasággal kapcsolatos kérdéseket. Az utóbbi években azonban részben a témaválasztás változott, részben a szakdolgozatra jelentkezők száma nőtt. Ma már nem kifejezetten a japán gazdaság fejlődésének témája vonzza a hallgatókat, az érdeklődés inkább a japán menedzsment módszerek, a hazánkban működő japán befektetők, a nők helyzete, a viselkedés és protokoll, valamint a japánok magyarságképének vizsgálata felé fordult. (5. ábra)

5. ábra: Az utóbbi évek szakdolgozati témái

Téma	Év	Szak
A távol-keleti és az európai menedzsment összehasonlító elemzése	2000	NK*
A japán társadalom értékrendje, annak változásai, különbségek és hasonlóságok a nyugati társadalmakhoz képest	2000	NK
A japán nagyvállalatok foglalkoztatási rendszere, a japán nagyvállalat és a dolgozó kapcsolata az 1945-től az 1970-es évek végéig terjedő időszakban	2000	NK

Különbségek a Távol-keleten és Európában az etikett és a protokoll terén	2002	NK
Nők társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális szerepe Japánban	2002	NK
<i>Magyarország: ahogy a japán befektetők látják</i>	2002	KGlev
A nők megítélésének és szerepvállalásának változása a modern japán társadalomban	2003	NKlev
Kína és Japán gazdasági fejlődése a kezdetektől a II. világháborúig	2003	NKlev
Viselkedés és protokoll Japánban és Kuvaitban	2003	GD
Japán és a globalizáció	2005	NKszd
<i>Magyarországon élő japánok magyarságképe</i>	2005	NKmm
A japán menedzsment és befolyásoló tényezői	2005	NKszd

*NK = Nemzetközi Kommunikáció szak

GD = Gazdaságdiplomácia és Nemzetközi Menedzsment szak

KG = Külgazdasági szak

lev = levelező

szd = Szakdiplomácia szakirány

mm = Médiamenedzsment szakirány

A szakdolgozati konzultációs órákon, az anyaggyűjtéssel kapcsolatban több olyan probléma is felmerül, amelynek megoldásához szükség van a japánokkal való kommunikáció beható ismeretére. A hallgatók közül többen választják témájuk feldolgozásához a kérdőíves módszert, illetve interjút készítenek. A japán vállalatok ugyanakkor általában rosszul reagálnak a kérdőíves megkeresésekre, egyáltalán a cégről nem szeretnek információt kiadni. Így tehát a hallgatóknak meg kell ismerniük, és alkotniuk azt az optimális kérdőív-formát, amit még tolerálhatnak. Ebben nyújthat segítséget a vezető tanár, aki segít elkerülni a japánok számára elfogadhatatlan kérdéseket, megismerteti a hallgatóval a tabukat, a kérdéses japános udvariassági formáit. Egyáltalán a forma szerepét a japán üzleti világban, az üzleti kommunikációban. Az elmúlt évek diplomadolgozataiból kiemelkedik Balázsy Laura kiváló, munkája: „Magyarország: *ahogy a japán befektetők látják*”, melyet a Budapesti Gazdasági Főiskola kiadványa, az *EU Working Papers* közölt (Balázsy: 2002). Balázsy kérdőívek segítségével felmérte a magyarországi japán befektetők véleményét hazánkról. A japán cégek az ő esetében is bizalmatlanok voltak, de pontos, jól összeállított kérdéseivel, a cég érdekeit nem sértő körültekintő megfogalmazással, és nem utolsó sorban a japánok számára előzékenyen japánul megírt kérdéseivel elérte, hogy a kérdőívek több mint felét kitöltve visszaküldték. A dolgozat öt személyes interjút is tartalmaz, ezek kiegészítik, árnyalják a kérdőíves felmérés válaszai alapján kialakult képet. A másik kiemelkedő, a vitafórumon prezentáció formájában bemutatott dolgozat Kati Dániel: „*Magyarországon élő japánok magyarságképe*” című munkája. Ezt a dolgozatot is közli a Budapesti Gazdasági Főiskola tanulmánykötete (Kati: 2005). A munka iránt a japán cégek körében máris nagy az érdeklődés, ami a vitafórumon való bemutatkozásnak is köszönhető.

6. Magyar-japán üzleti kommunikáció-kutató munkacsoport

A diplomadolgozatok tematikai változatossága, a kivitelezés minőségének emelkedése, arra készítetett bennünket, hogy elgondolkozzunk egy egységes kutatási feladat ki-

alakításán. A japán szekció oktatói ezért létrehoztak egy munkacsoportot, melynek célja a Távol-keleti szakirányos hallgatók, illetve a japán témákból diplomadolgozatot készítő hallgatók bevonásával egy kutatássorozat elindítása (illetve a már folyó kutatások folytatása) a hazánkban élő, dolgozó japánok magyarságképéről, a magyarokhoz fűződő viszonyáról, magyarországi vállalkozási nehézségeiről, munkahelyi és egyéb konfliktusáról, mely az eltérő kulturális, kommunikációs hozzáállásból ered. Továbbá megvizsgáljuk ugyanezeket a kérdéseket a japánokkal együtt dolgozó magyar munkatársak szemszögéből is. Evvel párhuzamosan felmérést tervezünk a hazánkba látogató japán turisták körében arról, mit tudtak hazánkról ideérkezésük előtt, milyen elvárásokkal érkeznek, és milyen benyomások érik őket nálunk. A vizsgálatok a hazai japán vállalatoknál, japánokat foglalkoztató külföldi, vagy magyar vállalatoknál, japán nyelvet oktató intézményeknél folynak majd, illetve különböző beutaztató utazási irodák ideérkező csoportjainál.

A kutatás egyrészt kérdőíves felméréssel, másrészt mélyinterjú segítségével történik. A kutatási nyelv magyar, angol és japán. Az adatok kiértékelése és feldolgozása után a kutatási eredményeket folyamatosan publikálni kívánjuk. A kutatási eredmények értékeléséhez szakértők segítségét is igénybe vesszük. A munkacsoport feladata, hogy koordinálja a vizsgálatokat annak érdekében, hogy minél teljesebb képet kaphassunk az itt élő japánok magyarságképéről, magyarországi vállalkozási és beilleszkedési problémáiról, a japánokkal dolgozó magyarok nehézségeiről, a turisták magyarországismeretéről és elvárásairól. Evvel a munkával nemcsak a kutatóknak kívánunk használható adatbázist biztosítani, de szeretnénk hozzájárulni a japánokat és magyarokat együtt foglalkoztató vállalatok jobb munkavégzéséhez, ezáltal a magyarországi japán befektetések számának növekedéséhez is.

Irodalom

- Balázs Laura 2002. Magyarország: ahogy a japán befektetők látják. In: *EU Working Papers* Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Kati Dániel 2005. Magyarországon élő japánok magyarságképe. In: *Szakmai Füzetek* 15. Budapesti Gazdasági Főiskola.

Mi kell még a nyelvtudáson kívül?

A sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikáció

Szőke Andrea

1. Előzmények

Mint erre különböző tanulmányok rámutattak, az íráskészség fejlesztése során több problémával is számolnunk kell. Wei Zhu (2004) szerint a sikeres írásbeli kommunikációhoz az íráskészségen túl egyéb kompetenciák és készségek is nélkülözhetetlenek. Felmerül tehát a kérdés, hogy mennyire vannak tisztában a tanárok és a diákok e kompetenciák, készségek szükségességével, hogyan ítélik meg, hogy mitől lesz sikeres az idegen nyelvű írásbeli kommunikáció.

Ez utóbbi kérdésre is megpróbáltam választ találni, amikor a BGF KVIF Karára jelentkező hallgatók 2004. évi német érettségi-felvételi vizsgán elért eredményeit ill. a BGF NYTK szakmai nyelvvizsgálainak eddigi középfokú német nyelvi pontszámait hasonlítottam össze. Az elemzést részletesen ismertettem a BGF Tudomány Napja 2004 című konferencián, ezért most csak az írásfeladat eredményeire térek ki röviden.

Az írásbeli **érettségi-felvételi** vizsga feladatai közül a harmadik legsikeresebben megoldott volt az **írás**, ahol az átlageredmény **59 százalék** volt. A **nyelvvizsgán** az **írásfeladat** szintén a harmadik legeredményesebben megoldott feladat volt, ami **61 százalékos** teljesítménynek felel meg. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a hallgatók közepesen sikeresek az idegen nyelvű írásbeli kommunikációban. (Természetesen ez egy rendkívül leegyszerűsített összehasonlítás, mivel nem vesz figyelembe olyan releváns tényezőket, mint pl. az általános idegen nyelv és szaknyelv között fennálló különbség.)

A továbbblépéshez azonban fontos lenne azt is tudnunk, miért érnek el a hallgatók „csak” közepes eredményt. Most bemutatandó kutatásomban ezért arra kerestem a választ, hogy miként látják a tanárok és a hallgatók a sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációt, milyen tényezőket tartanak ehhez fontosnak.

2. A kutatás résztvevői

A vizsgálat, amelyben a BGF KVIF karán **német nyelvet tanító kollégák ill. csoportjaik** vettek részt, 2005 februárjában zajlott. Arra kértem a tanárokat és a hallgatókat, hogy készítsenek el egy ún. fogalomtérképet, amin az látható, hogy mi kell a sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációhoz. **7 tanár** juttatta el hozzám saját ábráját, a **hallgatóktól 100 ábra/leírás** érkezett vissza. A résztvevők a BGF KVIFK nappali képzésén tanulnak, a legtöbben a magyar nyelvű négyéves képzésen, három csoport az ÁIFSZ (szakmenedzser) képzésen, egy csoport az angol nyelvű THM (Tourism and Hotel Management), egy pedig a német nyelvű THM képzésen. A legtöbben idegenforgalom-szálloda szakos hallgatók (beleértve az ÁIFSZ képzésen tanulókat is), őket követik a kereskedelmi szakos diákok, míg a vizsgálatban a legkisebb a vendéglátó-szálloda szakos hallgatók aránya volt.

Szak	Ábrák/leírások száma			
	Összesen	I. évfolyam	II. évfolyam	III. évfolyam
Idegenforgalom – szálloda	34	23	11	0
Kereskedelem	21	8	3	10
Vendéglátó – szálloda	14	14	0	0
THM (angol)	7	0	7	0
THM (német)	4	4	0	0
ÁIFSZ (idegenforgalom)	7	4	3	–
ÁIFSZ (kereskedelem)	13	0	13	–
Összesen	100	53	37	10

1. táblázat: A kutatás résztvevői - hallgatók

A kutatásban részt vevő diákok pontos számát csak megbecsülni lehet, mivel a rajzokat/leírásokat kis csoportokban (2-3-4 fő) készítették el a hallgatók, de valószínűsíthető, hogy számuk megközelíti a 180-200-at.

3. Kutatási kérdések és hipotézisek

3.1. Kutatási kérdések

1. Mit tartanak fontosnak a szaknyelvet tanító tanárok és az azt tanuló diákok az idegennyelv-tudás mellett a sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációhoz? Milyen egyéb készségeket, kompetenciákat említenek meg?

2. Tudatosan közelítik-e meg ezt a kérdést a hallgatók, tudnak-e eddigi tanulmányaikra támaszkodni, vagy inkább csak azt írják, ami éppen eszükbe jut?

3.2. Hipotézisek

1. A kollégákat és a hallgatókat valószínűleg befolyásolja az a tény, hogy a főiskolán szaknyelvet tanítanak ill. tanulnak, tehát a válaszokban a szaknyelvi kommunikáció specifikumai és az ehhez kapcsolódó készségek, kompetenciák is előfordulnak majd, holott a konkrét feladatban ez külön nem szerepelt.

2. A tanárok tudatosabban válaszolnak, míg a hallgatók inkább azt írják, ami eszükbe jut, nem támaszkodnak kellő mértékben eddigi ismereteikre.

3. A THM-es hallgatók célnyelven (angolul ill. németül) folytatott tanulmányaik miatt tudatosabban közelítik meg ezt a kérdést, mint más csoportok diákjai.

4. A kutatás eredménye

4.1. A tanári ábrák, leírások

A tanárok által készített ábrák **egységesebb képet** mutatnak, mint a hallgatók ábrái, leírásai. A tanári ábrákat összegezve látható, hogy ők **tudatosabban, logikusabban** közelítik meg a kérdést, és **kevesebb, de pontosabban megfogalmazott szempontot** nevez-

tek meg, mint a diákok. Az adott tanári ábrákat, leírásokat figyelembe véve elkészítem egy fogalomtérképet, ami a tanárok által megnevezett szempontokat tartalmazza. (1. ábra)

Minden kolléga fontosnak tartotta megadni az **általános nyelvismeretet** (voltak, akik ezt tovább is bontották: *szókincs, nyelvtan, helyesírás*), és a **szakmai nyelvhasználatot** (pl. *szaknyelvi szókincs, az adott szakma nyelve*). Mindenki megnevezte az adott **szövegtípusra vonatkozó formai követelményeket**, a **felépítés és tagolás** fontosságát ill. a **műfaji sajátosságok, stilisztikai jellemzők** ismeretét. Egy kolléga kiemelte, hogy *igen hasznos a szövegalkotásnál a „kész építőelemek” ismerete* – részben a nyelvismeretre, részben a szövegtípusra utalva.

Hárman hangsúlyozták a **szociokulturális kompetenciát** (*interkulturális/szociokulturális ismeretek ill. a célnyelvi kultúra szokásainak, elvárásainak ismerete*). Ugyancsak hárman utaltak a **szakmai ismeretekre** (szaktudás, *szakmai ismeretek ill. szakmai kompetencia*).

Csak kevesen, ketten írták a **célszemély ill. -csoport** és ezzel együtt a **szöveg/információ céljának ismeretét**.

Egyéb **készségeket, képességeket, kompetenciákat** is csak ketten emeltek ki, egyikük *nyelven kívüli ismeretek, képességek* címszóval, ahová például a *lényegmeglátási képességet, a gondolatok strukturálását* stb. sorolta.

Ugyancsak ketten említették az **optimális kísérő körülményeket** (*idő, eszközök ill. csend, zavaró körülmények kizárása*), egy kolléga emelte ki a **megfelelő lelki kondíciót**.

4. 2. A hallgatói ábrák, leírások

A hallgatók válaszai között nagyobb számban fordultak elő leírások, mint ábrák, így a lehetséges, de nem jelölt összefüggéseket a többi ábra összefüggéseinek ill. a kézenfekvő kapcsolódási pontok segítségével próbáltam meg felvázolni és ezek alapján készíttettem el a hallgatói fogalomtérképet. (2. ábra)

A diákok összesen **14 nagyobb fogalomkört** említettek meg, amelyek közül szinte mindegyiket további fogalmakra lehetett bontani. Ezt nem minden válaszadó tette meg, de olyan is előfordult, hogy a nagyobb fogalomkör nem szerepelt az adott ábrán/leírásban, csak valamelyik ide sorolható elem vagy elemek. Valószínű, hogy részben a válaszok nagy száma miatt kapunk itt sokkal szerteágazóbb képet, mint a tanári ábráknál.

A legtöbben a **nyelvtudást** (pl. *magabiztos nyelvtudás*) vagy valamilyen ide tartozó fogalmat emelték ki, pl. *szókincs* (81), *nyelvtani ismeretek* (78). További kiegészítésként szerepeltek még (zárójelben a gyakorisággal): *szaknyelvi szókincs, szófordulatok, fogalmak, kifejezések* (36), *helyesírás* (19), *értelmes helyes mondatok* (3), *adott nyelv ismerete mindkét fél részéről, nyelvtudás fejlesztése és nyelvvizsga* (1-1).

A *nyelvrész* (9), *szövegértés* (8) ill. *íráskészség* (3) tartozhat a nyelvtudáshoz is akár, de a **készségek** fogalomkörhöz is. Itt a legtöbben a *jó (idegen nyelvű) fogalmazási készséget* (17) említették, de majdnem ennyien utaltak például a *jó kifejezőkészségre* (12).

A **gyakorlás** vagy **gyakorlat** szintén több válaszban (18) előfordult, ezen kívül konkrétan említésre került még: *idegen nyelvű folyóiratok olvasása, tv-műsorok nézése, beszélgetés anyanyelvű személlyel* (2-2), valamint *idegen nyelvű irodalom olvasása, tesztek írása és a nyelvterületen való gyakorlás* (1-1).

Három válaszban fordult elő valamilyen formában a **tervezés**, egy helyen konkrétan a *vázlat írása, tervezés* formában, egyszer a *hibák korrigálásaként* és egyszer *jó cím* formájában.

A **formai követelményekre** 15 esetben utaltak ebben a megfogalmazásban, de a legtöbben leszűkítették ezt a fogalomkört az *idegen nyelvű levelezési formák ismeretére* (34).

A **szociokulturális kompetencia** megnevezés nem fordult elő, de többen fontosnak tartották az *adott ország / nyelvterület kultúrájának, szokásainak, elvárásainak ismeretét* ill. a *stílust* (11-11).

Sokan hangsúlyozták a **jó segédeszközöket, szótár** (18) ill. *jó segédanyag* (11) formájában, és 5 válaszban a *jó tanár* is említést nyert.

A **külső feltételek** közül a *megfelelő (nyugodt) körülmények* (4) ill. *némi szabadidő* (3) emelhetők ki.

Többen tartották fontosnak a **személyiséghez köthető**, adott esetben **affektív tényezőket** (nem ebben a megfogalmazásban), előfordult például a *szorgalom* (5), *hozzáállás, motiváltság; fantázia, kreativitás* (4), *intelligencia, nyitottság, személyes jellemzők, nyelvi szimpátia* (1).

A hallgatók kis száma (7) hivatkozott még valamilyen módon a **téma** fontosságára.

Az **aktuális ismereteket** 9 válaszban tartották fontosnak, a **szakmai ismereteket** 8 helyen emelték ki.

A **kommunikációs csatorna** 2 helyen szerepelt, míg az **anyanyelv ismeretét** egy válaszban hangsúlyozták.

5. Az eredmények értékelése

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a tanári ábrák ugyan egységesebb képet mutatnak, de világosan látható, hogy a tanárok sincsenek teljesen tisztában az egyéb szükséges készségekkel. A diákok közül is kevesen soroltak fel egyéb fontos készségeket, kompetenciákat, a kérdés tudatos megközelítése sem jellemző rájuk, nem rendszereztek, nem állítottak fel logikus összefüggéseket, inkább „brain-storming”-jellegű volt a feladat megoldása.

Első és második feltételezésem beigazolódott, a résztvevők többsége egyértelműen az idegen nyelvű szaknyelvi írásbeli kommunikáció sikerességének feltételeiről írt. Az idegennyelv-tudás mellett a szaknyelvi kommunikáció specifikumaira utaló elemeket is felsoroltak. A tanárok pedig valóban tudatosabban közelítik meg a kérdést, mint a hallgatók.

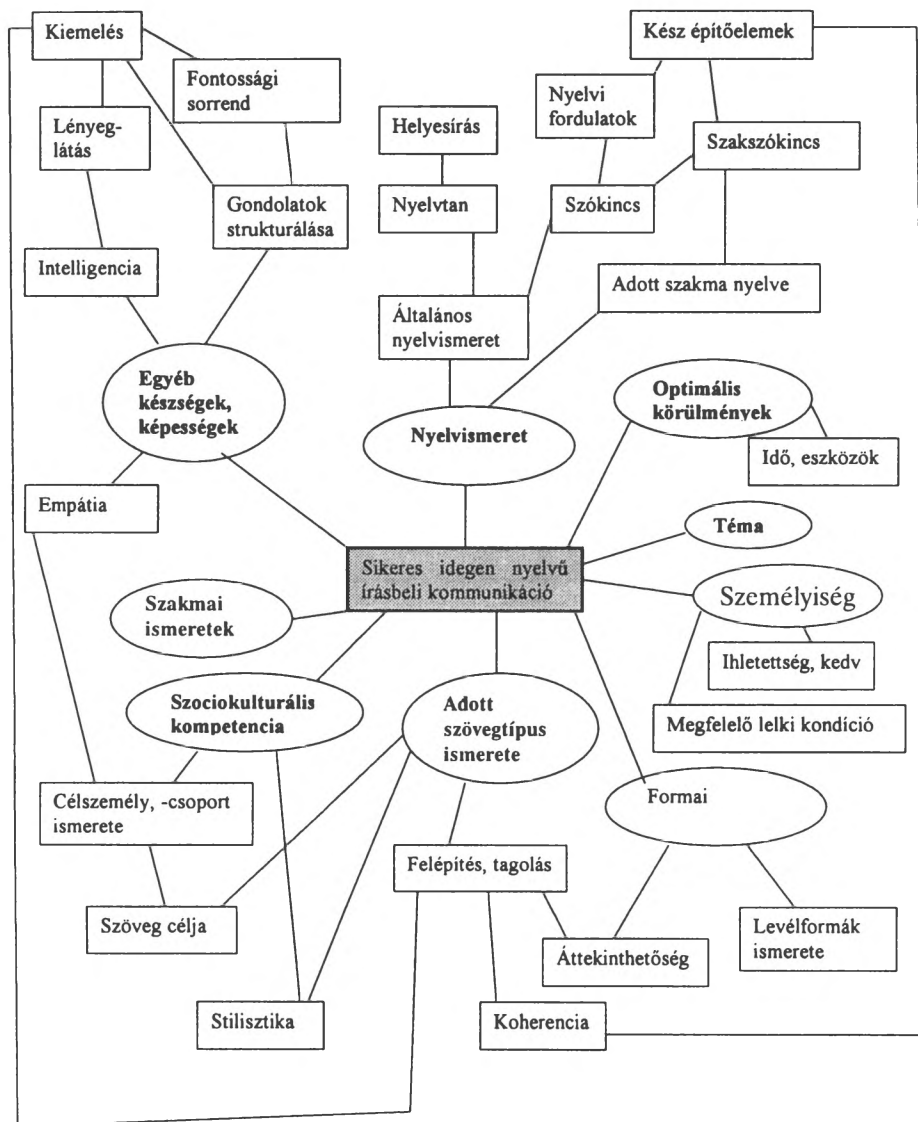
Harmadik hipotézisem a THM-es hallgatók szélesebb körű és mélyebb ismereteiről ezen a téren nem igazolódott be. Úgy tűnik, hogy az idegen nyelven folytatott tanulmányok során sem tettek szert behatóbb ismeretekre az idegen nyelvű írásbeli kommunikációval kapcsolatban, valószínűleg azért, mert még csak I. ill. II. évfolyamon tanulnak.

6. Következtetések, további feladatok

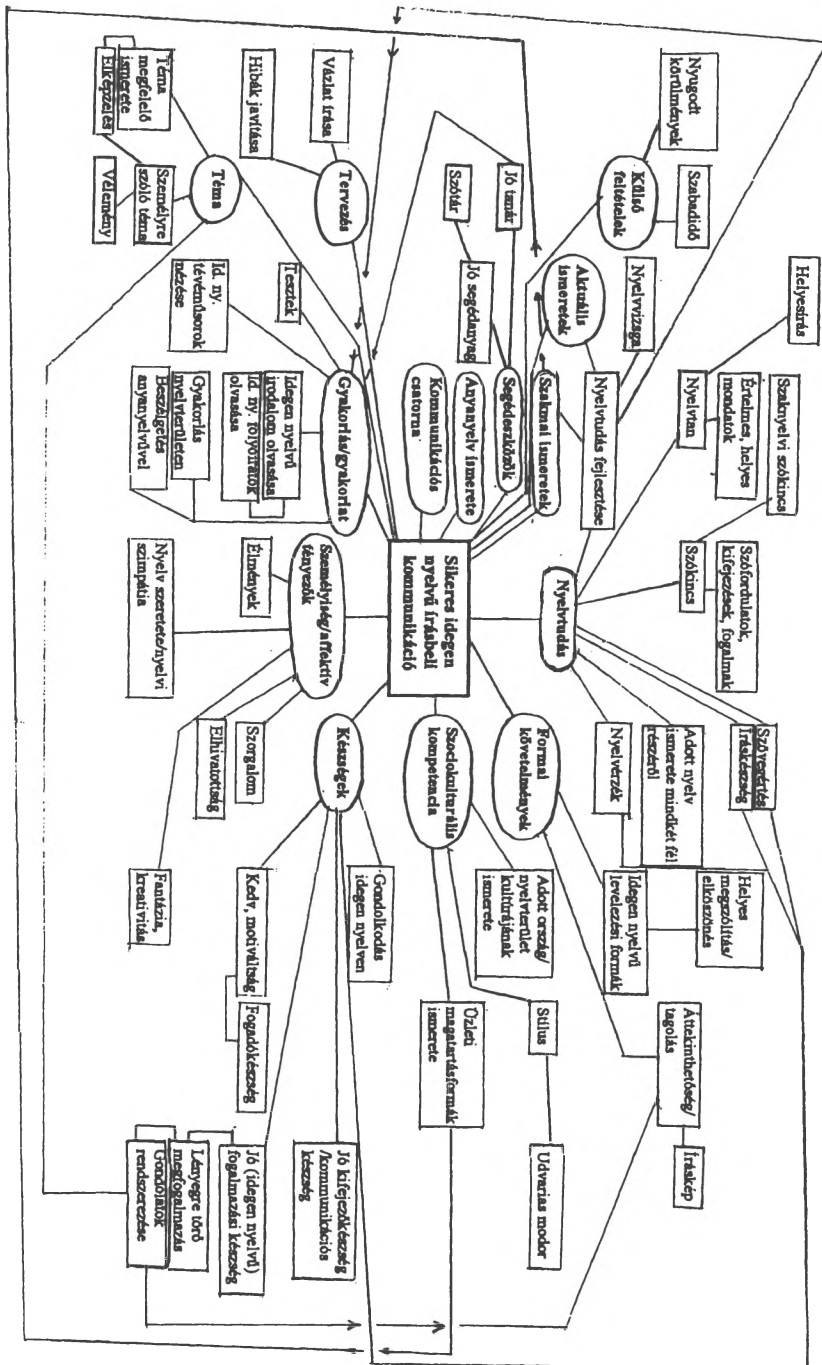
Egy nagyobb mintán végzett vizsgálat növelné a megbízhatóságot, interjúk készítésével pedig választ kaphatunk arra a kérdésre, hogy miért nem tudatosulnak a diákokban az írásbeli kommunikáció sikerességéhez nélkülözhetetlen kompetenciák és készségek. Az így kapott adatok hozzájárulhatnak a pedagógiai és módszertani munka megújításához és eredményesebbé tételéhez.

Irodalom

- Szöke A. 2005.: A német nyelvű íráskészség vizsgálata a BGF KVIF Karán. In: dr. Majoros Pál (szerk.): *Tudástranszfer és információs társadalom Tudományos évkönyv 2004* Budapest: BGF.
- Zhu, W. 2004.: Writing in business courses: an analysis of assignment types, their characteristics, and required skills In: *English for Specific Purposes* Volume 23, Issue 2, 111-135 pp.



1. ábra Tanári fogalomtérkép



2. ábra Hallgatói fogalomtérkép

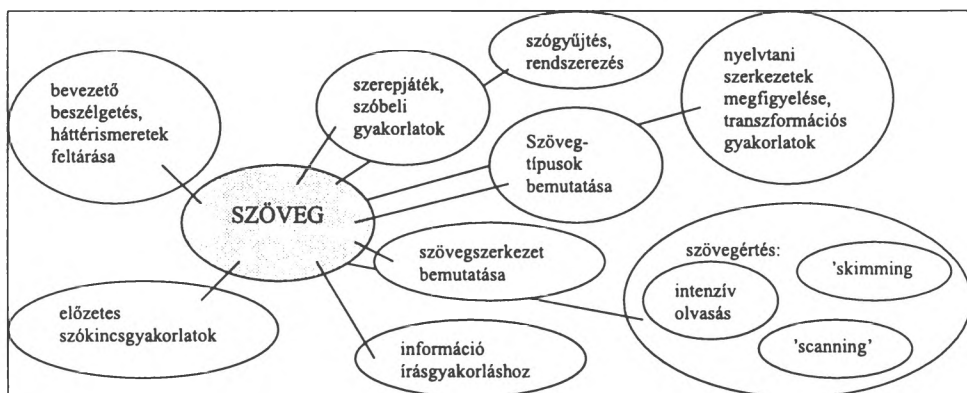
Hogyan válasszunk szakszöveget az angol orvosi szaknyelv tanításához?

Szalacsek Margit

1. A szövegválasztás általános elvei

Kurtán Zsuzsa a következőképpen foglalja össze a szaknyelvi tananyagok legfontosabb funkcióit (2003: 217): „A szaknyelvoktatásban is ugyanaz a tananyagok funkciója, mint az általános idegennyelv-oktatásban, nevezetesen, hogy szervezzék, rendszerezzék és irányítsák a nyelvtanulás folyamatát. Ezenkívül nyújtsanak nyelvhasználati mintákat, segítsék és motiválják a tananyag felhasználóit.” A speciális oktatási céloknak megfelelő tankönyvek hiányában a szaknyelvek oktatói gyakran kénytelenek saját maguk által gyűjtött szövegeket és rájuk épülő, saját fejlesztésű gyakorlatokat, szituációkat használni. Tananyagaiknak tehát a fenti kritériumoknak kell megfelelniük.

A kommunikatív nyelvoktatás elterjedése óta a hagyományos értelemben vett szövegeken kívül jelzések, képek, grafikonok, figyelmeztetések és más verbális és nonverbális szövegek is bekerültek a nyelvtanár eszköztárába. Amiért mégis az írott, több összefüggő mondatból álló, speciális kommunikációs helyzetben használt, informatív szövegeket használjuk a leggyakrabban, annak oka az, hogy az ilyen típusú szövegeket lehet a legsokoldalúbban hasznosítani. Egy grafikont szóban vagy írásban értelmezünk, a képet csupán leírjuk, a hallott szöveget legtöbbször csak a megértés gyakorlására használjuk. Az írott szöveg az egyetlen igazán sok mindenre alkalmas oktatási anyag. Az 1. ábra példákat mutat a felhasználás lehetőségeire:



1. ábra: A szöveg felhasználási lehetőségei

Az orvosi szaknyelvoktatás területén kétféle tantervvel szoktunk találkozni: tematikus és készségalapú tantervvel. Az első esetben klinikai területek szerint tanítjuk a szakmai nyelvet, ennek megfelelően a tervezett témával kapcsolatos szócikkek gyűjtjük a szaklapokból. A másik tanmenettípus a tanítani kívánt készségekre épül

(Rudnai–Ferenczy 1998): itt természetesen a betöltendő funkció szabja meg, hogy olvasott szöveg, vagy másféle kiindulási alap (grafikon, kép, hallott információ) alapján szervezik az órákat.

A szakirodalom számos helyen tárgyalja a szövegválasztás elveit – nagy általánosságban. Általános szövegválasztási szempont a szint és az olvasás típusának meghatározása az elérendő cél tükrében (a cél meghatározza az olvasás típusát és a műfajt is), valamint az olvasmány elláthatósága előgyakorlatokkal és a feldolgozást követő gyakorlatokkal (Bárdos 2000). A szakszövegek kiválasztásánál még az is követelmény, hogy legyen a szöveg a szakmára jellemző, autentikus, mutassa be a szakszókincset és a szakterület szövegfajtaát (Petneki 2000). Annak a fontossága is felmerül, hogy olyan szövegeket válasszunk, amelyeknek nyelvi és szakmai információtartalmát a szakember a munkájában majd valóban hasznosítani tudja, tehát „piacorientált” is legyen a szövegválasztás (Schmitt 1996, Major 2000). Kurtán Zsuzsa említett könyve a szövegek kiválasztásának is szán egy fejezetet (Kurtán 2003: 238), amelyből kiderül, hogy ez a feladat hihetetlenül soktényezős. A legfontosabb elveket kölcsönözve belőle, a következőket alkothatjuk meg (ld. 1. táblázat):

A szöveg általános jellemzői:		A belőle tervezhető feladatok:
Téma	➔	Milyen háttérismereteket mozgósít?
Műfaj (szövegtípusbeli jellemzők)		Milyen információk megszerzésében segít (szakmai, nyelvi, szövegtani, egyéb)? Szöveg elemzése és újraépítése
Feldolgozhatóság		Milyen készségek fejlesztésére használható?
Lexikai és grammatikai telítettség		Milyen lexikai elemek és nyelvtani szerkezetek bemutatására, begyakorlására alkalmas?
Szakmaiság mértéke		A laikus és a szakember nyelvhasználatának szembesítése

1. táblázat: A szövegválasztás gyakorlati szempontjai

E fontos szempontokhoz csatlakozik még az említett könyv más helyén (Kurtán 2003: 198–204) tárgyalt **szükségletelemzés** és **célrendszer** figyelembe vétele.

2. A szövegválasztás gyakorlati szempontjai

2.1. A szükségletek és a cél

Az említett szükségletelemzés (Rudnai–Ferenczy 1998) rámutat azokra a szükségletekre, amelyeket az orvostanhallgatók megfogalmaztak. Használható, sokoldalú szaknyelvi tudásra van szükség, ennek biztosítása a tanár célja is. A hallgatók az orvosi nyelv tanulásának kezdetén általában a középszintet közelítik, vagy már rendelkeznek is általános középfokú nyelvvizsgával. Céljuk vagy a PROFEX nyelvvizsga letétele, vagy egyszerűen működőképes szaknyelvi tudás szerzése. Tekintsük most át a szövegválasztás lépéseit a fenti táblázat alapján.

2.2. A téma

Ha tematikus tantervünk van, az megszabja, hogy milyen témát kell feldolgoznunk. A tematikus tanterv kizárja a témák egyhangúságát, és a szókincs is szélesebb körű. A funkcionális tanterv viszont a funkciók kiegyensúlyozottságát biztosítja, míg a témák sokoldalúságára külön kell figyelni.

2.3. A műfaj (szövegtípus), a szakmaiság mértéke

A szaknyelvi órához számos szövegtípusból válogathatunk. Kereshetünk **szakkönyvrészletet**, amely az információ tömör és objektív átadására szolgál. A nyelvezete általában egyszerű és száraz, a benne lévő információ a hallgatók számára jól ismert. Többet nyerhetünk jól összeválogatott **szakcikkekkel**. Szakmai témájú cikkeket és más rövidebb írásokat olyan folyóiratokban célszerű keresni, amelyek nem túlzottan specializálódtak. Az erősen specializáltak ugyanis az információk olyan finom részleteivel foglalkoznak, amelyekhez a hallgató már kevésbé ért, a nyelvtanár pedig egyáltalán nem képes a gondolatok fonalát követni. Kitűnő szakszövegforrás például a *British Medical Journal* és a *Postgraduate Medicine*. Változatos szövegfajtákat találunk bennük: hosszú tudományos publikációt, a kiválasztott témát fejtegető, érvelő, rövidebb szerkesztőségi cikkeket (editorials), egy adott témáról szóló ismeretek részletes összegzését, egészségügyi híreket a világból, egészségpolitikai írásokat, sőt személyes vallomásokat a szakma gyakorlásával kapcsolatosan; olykor szórakoztató karikatúrákat, grafikonokat stb., vagyis a szaknyelvi óra teljes eszköztárát. Az említettek általában igen nagy szakmaiságú szövegek. Emellett egyes szaklapok minden számukban más-más **betegtájékoztatót** is közölnek, amelyek szintén kitűnően felhasználhatók az óráinkon annak ellenére, hogy céljukból adódóan alacsonyabb szintű a szakmaiságuk. Nagyon jól tanítható szövegtípus az **esetleírás**, amelyet főleg esetgyűjteményekben lelhetünk fel. Időnként felhasználhatjuk a **minőségi sajtóban** megjelenő orvosi témájú cikkeket is, mert részben nyelvezetük, részben nagy újdonságértékük miatt színesítik a tanórát.

Az alábbiakban áttekintünk néhányat az említett szövegtípusok közül.

2.3.1. Tudományos publikáció. A tudományos publikáció standardizált műfaj, a legszigorúbb formai követelményekkel rendelkezik: meg kell felelnie a bevezetés – anyag és módszer – eredmények – megbeszélés struktúrájának. Az utolsó rész, a megbeszélés lehet leginkább alkalmas órai feldolgozásra, de gondos választásra van szükség, hogy a szöveg az előzmények nélkül is jól követhető legyen. Szerencsésebb szövegtörödékek helyett teljes szöveget választani, hogy a szövegtani jellemzők is láthatók és taníthatók legyenek az ilyen céllal tervezett órákon. Másrészt hosszú szöveget nem érdemes választani, mert túl sok időt töltünk olvasással. Gyakorlott olvasóknak azonban házi feladatként adhatunk ilyet.

2.3.2. Esettanulmány. Ez is standardizáltnak nevezhető műfaj, amely nagyon alkalmas órai feldolgozásra. A következők az előnyei: 1) megfelelő a hossza; 2) jól követhető szövegszerkezeti felépítése van (alkalmas minta lehet); 3) jó gyakorlati szókinccsel rendelkezik (tipikus részei: tünetek és jelek, vizsgálati módszerek, diagnózis és kezelési módok, a kezelés eredménye); 4) jól gyakorolható rajta a kérdésfeltevés a betegeknek; 5) ha a diagnózis részt kitöröljük vagy később adjuk a hallgatók kezébe, alkalmas lehet autentikus vita, érvelés gyakorlására; 6) módot ad az orvosi szavak kiejtésének

gyakorlására; 7) orvos-beteg párbeszéd alapjául szolgálhat; 8) orvos-orvos párbeszéd is alapulhat rajta (pl. ha egy betegről kell referálni a felettesnek); 9) érdekes, szakmailag is tanulságos.

2.3.3. *Részletes összefoglaló.* A szaklapokban nagyon sok kevésbé standardizált írás is van, amelyek közül válogathatunk. Ilyen például a részletes összefoglaló, amely nem új kutatást ismertet, hanem az aktuális tudást rögzíti egy-egy betegséggel kapcsolatosan. Ez a szövegfajta szakmailag és nyelviileg egyaránt nagyon hasznos, de a hossza miatt ritkábban használható, és komoly előkészítést, sok kapcsolódó gyakorlat fejlesztését követeli meg.

2.3.4. *Szerkesztőségi cikkek.* Olyan rövidebb fejtegetések közül is választhatunk, amelyek egy kiragadott témát tárgyalnak. Általában ezek nyelvezete a legbonyolultabb az eddigiek közül, viszont jól megfigyelhetők bennük a szaknyelvre nagymértékben jellemző nominális szerkezetek, tömörítő igeneves szerkezetek, elvont főnevek, passzív formák, és azok a fordulatok, amelyek nagyon tipikusak ebben a szaknyelvben. Míg a korábban említett szövegek elsősorban különféle szóbeli gyakorlatok alapjául szolgálhattak, ezek a szövegek szövegértési gyakorlatok tervezéséhez alkalmasak leginkább, amelyeket viszont társíthatunk lexikai gyakorlatokkal a minél hatékonyabb tanulás érdekében. Csatolhatunk hozzájuk írásbeli feladatot is: kérhetünk a szerzőtől további információt levélben, írhatunk a szerkesztőnek ellenvéleményt vagy kiegészítést, felhasználva a cikk szókincsét. Ennek a szövegtípusnak a szerkezete is jól elemezhető, szöveg-tani tulajdonságait felhasználhatjuk ilyen jellegű ismeretek bővítésére.

2.3.5. *Betegtájékoztató.* Szintén standardizált műfajnak tekinthető, de az előbbiekkal ellentétben ezt más közönségnek: a betegeknek szánják. A felépítésére jellemző, hogy a betegek lehetséges kérdéseire igyekszik felelni: egyszerű nyelven magyarázza el egy adott kórkép lényegét, a betegség okát, tüneteit, a megelőzés módját, a kezelés lehetőségeit, és végül információt ad arról, hogy kihez forduljon a beteg, ha gondjai vannak. A leendő orvos megtanulhatja belőle azokat a betegség leírására alkalmas szavakat, amelyeket a beteg is megért. Egyszerű, világos nyelvezete és jól követhető felépítése miatt azokban a csoportokban is használható, amelyeknek tudásszintje még nem engedi meg a nehezebb, tömörebb nyelvezet használatát. A betegtájékoztató jó alapja lehet a betegnek szóló szóbeli tájékoztatás gyakorlásának, ha például tanácsadásra alkalmas nyelvi formák tanításával kötjük össze a felhasználását. A nyelvi regiszterek közötti különbség is bemutatható rajta.

2.3.6. *Magazincikkek.* Egy-egy aktuális egészségügyi téma felbukkanása a hírmagazinokban arra készítheti a tanárt, hogy a szigorú szakmaiság igényéből engedve ilyen cikkeket is feldolgozzon a szaknyelvi órákon. A magazincikkeket azonban véleményem szerint óvatosan kell kezelni, több okból is. Hátrányaik a következők: 1) Gyakran hosszúak. 2) Nem egészségügyi szakember írja őket, hanem újságíró, aki ugyanannyira akar szórakoztatni is, mint informálni, és gyakran érzelmi tartalmak is kerülnek a cikkekbe, amely az objektivitásra törekvő szakmai írásművekkel ellentétes. 3) A metaforikus stílus következménye, hogy sok színes, de ritkábban használt szó és kifejezés lehet benne, amelyekre a hallgatónak nincs szüksége, miközben orvosi kifejezés alig található a cikkben. 4) A szöveg szerkezete gyakran bonyolult: a könnyen követhető bevezetés – tárgyalás – befejezés szerkezet helyett arabosan körkörös, vagy franciásan el-elkalandozó (Bárdos 2000: 164),

nem könnyű a lényegre tetten érni benne. Az olvasó érdeklődésének felkeltése érdekében gyakori az „in medias res” kezdés, amikor csak később derül ki, hogy tulajdonképpen miről is van szó. Ez a szövegértést tovább nehezíti. 5) Nem azok a nyelvi szerkezetek jellemzőek rá, mint a magas szakmaiságú szövegekre. Gyakran tetten érhetők benne a társalgásra jellemző szerkezetek és kifejezések a szakmai szövegek tömör és elvont kifejezésmódjával szemben. Ugyanakkor egy jól kiválasztott cikknek számos előnye is van: 1) Újdonságértéke miatt nagyon érdekes lehet. 2) Vitára, a tanult ismeretekkel való összevetésre készíthető. 3) Fel lehet például használni átírással informális stílusról formálisra. 4) Mivel az ilyen cikkekben is egyszerű nyelven írják le a betegséget és gyógyítását, különféle szóbeli feladatok elvégzésére vagy előadás tartására szintén alkalmas kiindulás lehet. 5) Magas szakmaiságú szövegekkel való összehasonlítása csiszolja a stílusérzékét.

2.4. Lexikai és grammatikai telítettség

Célszerű a szövegek olvasásakor jelölni, milyen lexikai elemek tanítását oldja meg a szöveg, majd a szöveg nyelvtani szerkezeteit is megvizsgálni. Ez a vizsgálat alapozza meg a szöveg felhasználási lehetőségeit. Ha például szövegkiemelővel kihúzzuk az új, hasznosnak minősülő szavakat és kifejezéseket, könnyen láthatóvá válik, hogy érdemes-e a szöveget feldolgozni, van-e benne elegendő új lexikai információ. Ha a nyelvtani elemeket más módon jelöljük, az is világos lesz, hogy milyen nyelvtani szerkezetek begyakorlására lehet a szöveg alkalmas. A szakmai közönségnek szánt, autentikus szaknyelvi szövegekre jellemző, hogy gyakoriak bennük a passzív és nominális szerkezetek, különféle igeneves tömörítő szerkezetek. Az utóbbi kettő a szaknyelvi tananyagokban mostohagyermeknek számít. Ritkán találunk olyan speciálisan szaknyelvi alapú nyelvtani anyagot, amely ezeket gyakoroltatja. Azon túl, hogy az említett szerkezetek felismerése megkönnyíti az olvasott szöveg megértését, a létrehozásukra való készség kifejlesztése is fontos. A szöveghez kapcsolódó szóképzeési feladatokkal segíteni lehet a hallgatók szerkezetek iránti érzékenységét.

3. Befejezés

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az orvosi szakszövegek kiválasztásakor nem elegendő, ha arra törekszünk, hogy a szöveg érdekes legyen és a tantervnek megfelelő témával foglalkozzon, hanem komplex szempontrendszernek kell eleget tennie ahhoz, hogy a legtöbbet hozzassuk ki belőle.

Irodalom

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Major É. 2000. Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? *Modern Nyelvoktatás* VI. évf. 1. szám. 33–49.
- Petneki K. 2000. A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern Nyelvoktatás* VI. évf. 2–3. szám. 61–69.
- Rudnai P., Ferenczy, Gy. 1998. Orvosi szaknyelvi tanmenetkészítés hallgatói igényfelmérés alapján. *Modern Nyelvoktatás* IV. évf. 4. szám. 34–41.
- Schmitt P.A. 1996. A szakfordítás oktatásának új megközelítése. *Modern Nyelvoktatás* II. évf. 4. szám. 43–50.

Pénzüntézetek írásos dokumentumainak szakmai nyelvhasználata

Vargáné Kiss Katalin

1. Bevezetés

A dolgozat megírásának célja a gazdasági szaknyelv egyik szegmensének, a bank- és pénzügyi nyelvhasználatnak az elemzése. Az elemzéshez néhány Magyarországon működő külföldi tulajdonban lévő kereskedelmi banktól (HVB, CIB, Raiffeisen) származó magyar – angol párhuzamos korpuszt használok fel. A szakszövegek műfaji vizsgálata után az elemzést lexiko-szemantikai és szintaktikai/szintagmatikai szinten végzem.

2. Banki szakszövegek műfaji elemzése

A nyelvhasználat különböző megnyilvánulásairól kaphatunk képet a szakszövegek műfajának vizsgálatával. Swales (1990) alapján a műfaj egy erősen strukturált és konvencionált szövegtípust jelöl, másrészt pedig a beszélőközösségben betöltött funkcióra vonatkozik. A pénzüntézetek szakmai nyelvhasználata a kommunikációs cél, a beszédhelyzet, a kommunikációs cselekvés, a résztvevők közötti társadalmi vagy szakmai kapcsolat, valamint a háttértudás alapján számos jól elkülöníthető műfajban nyilvánul meg. Ezek közül a szerződéseket és az éves jelentéseket vizsgálom.

2.1. Szerződések

A szerződések a pénzüntézeti tevékenységeket szabályozzák. A megállapodás címe a műfaj megjelölésén kívül a kommunikációs célt is tartalmazza, amely mindig egy tipikus pénzüntézeti tevékenységet jelöl, pl.: *Bankszámlaszerződés – Bank Account Agreement*. A szerződések jogalanyai: a bank és az ügyfél, szerződő feleknek tekinthetők. A szerződések tartalmazzák a szerződés jogalanyait, a tárgyát, az általános rendelkezéseket, a bank kötelezettségeit, az ügyfél kötelezettségeit, a díjtételeket, a hatálybalépés és a megszűnés feltételeit. A pénzüntézeti szerződések ún. szabványszerződések (blanketszerződések és keretszerződések), ahol az általános szerződési feltételt általában a szolgáltatás kötelezettje, jelen esetben a bank, készíti el (Bodnár 1996). A szerződések kemény struktúrájú szövegek szigorúan kötött nyelvi megformáltsággal, melyek a bankrendszerhez, a banki szolgáltatásokhoz kapcsolódnak, jellemzőjük a jogi nyelvhasználat. Közvetlen forrásból nyert szakszövegekkel van dolgunk, melyek a pénzüntézet mint intézmény és az ügyfél közötti írásbeli kommunikációt testesítik meg. A fenti megállapítást jól szemléltetik az alábbi példák: *A Bank köteles az Üzletfél írásbeli nyilatkozata alapján, az Üzletfél által használt Soft Bt programhoz további felhasználó(k) számára a nyilatkozatban felsorolt számlákra jogosultságot biztosítani a nyilatkozat átvételét követő három Banki munkanapon belül. The Bank shall, based on a written statement from the Client, grant access rights to the SoftBT program used by the Client for any other user or users, in respect of the accounts listed in the said statement, and within three banking days of its receipt of such statement. (CIB Bank)*

2.2. Éves jelentések

A választott kereskedelmi bankok éves jelentései (*annual report*) mind terjedelemben, mind felépítésben jelentős mértékben eltérnek a szerződésektől. Bár a választott pénzügyintézetek szervezeti kultúrája a tulajdonosi struktúrának köszönhetően eltérő vonásokat mutat, az éves jelentések felépítése hasonló szempontok alapján történik. Az éves jelentések tartalmazzák az Igazgatóság (Management) jelentését, az üzletágak beszámolóját, a bank pénzügyi beszámolóját, a független könyvvizsgálói jelentést, a felügyelő bizottság és az igazgatóság tagjait, továbbá a fiókintézményeket. Az egyes pénzügyintézetek eltérő mélységben jellemzik az üzletágakat. Az éves jelentésekből felvilágosítást kapunk a bankokhoz kapcsoló tevékenységek teljes köréről, a bank pénzügyi helyzetéről, valamint ennek alapján az országban és a nemzetközi szinten betöltött szerepéről. Akárcsak a szerződések, az éves jelentések is kemény struktúrájú szövegek, azonban nyelvileg kevésbé szigorúan megformáltak. Szintén közvetlen forrásból nyert szakszövegek, ahol a kommunikáció a bank mint intézmény és a banki szakemberek, gazdasági szakértők között játszódik le. Példák:

A forint teljes konvertibilitása és a teljes körű pénzügyi liberalizáció nyomán a kereskedelem súlypontja az árfolyamüzletek helyett a kamatüzletekre helyeződött át. Following the full convertibility of the forint and the complete financial liberalisation, the bank's trading activity focused on interest deals rather than exchange transactions. (HVB 2002: 21, 65)

3. Lexiko-szemantikai elemzés

A szakszövegek nyelvhasználatát vizsgálhatjuk a domináns lexikai elemek alapján. A szókincs fogalmának meghatározásával és rendszerezésével számos nyelvész foglalkozott, többek között Fleischer (1983), Conrad (1985), Bussman (1990), Bartels (1995) és Lutzeier (1995). Közös vonásként említhetjük, hogy a fenti szerzők különbséget tesznek az egyén szókinccse és a nyelv természetes szókinccsállománya között, valamint definiálják a szó és a lexéma fogalmát. A szakszókincs szempontjából figyelemre méltó Fleischer, et.al (1983) szókincs leírása a centrum és periféria kategóriák alkalmazásával, mely szerint a szakmákhoz és foglalkozásokhoz kötött nyelvváltozatok az általános szókinccset magában foglaló centrum körül elhelyezkedő periferikus rétegekben találhatók. Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a centrum és a periferikus rétegek kölcsönhatásban állnak egymással, melynek következtében az általános szókincs elemei a szakszókincs részévé válhatnak, illetve a szakszókincsből az általános szókincsbe is kerülhetnek át szavak.

3.1. A szakszókincs felosztása

A szakszavak csoportosítására számos kísérlet irányult (Baker 1988, Sager 1990, Pearson 1998), melyeknek közös vonása, hogy megkülönböztetik az általános köznyelvi szókinccset, a közös szakszókinccset, valamint a specifikus szakszókinccset (Kurtán 2003). Néhány jellemező példa az általános köznyelvi szókinccsre: *piac - market, ügyfél - client, customer, készpénz - cash, nyereség - profit, veszteség - loss, fizetés - payment, hitel - credit, kölcsön - loan, intézet - institution*. A közös szakszókincsből egyrészt találhatunk új jelentéssel bíró köznyelvi szókinccset, pl.: *mérleg* (pénzügyi kimutatás), *fiók* (bankfiók),

- másrészt olyan szavakat, amelyek az egyes diszciplínákban eltérő jelentéssel használatosak, pl.: *injekció* - *injection* 1. az állam által a bankszektornak nyújtott támogatás (bank- és pénzügy), 2. vénásan beadott gyógyszer (orvostud.).

Specifikus szakszókincs alatt a szűkebb területre (jelen esetben a bank- és pénzügyre) jellemző terminusokat értjük, melyek összefoglaló neve a terminológia. Ezek között a magyarban számos latin eredetű szó fordul elő: *likviditás* (fizetőképesség), *bonitás* (hitelképesség), *aktívák* (ami a bank tulajdonában van), *passzívák* (amivel a bank tartozik másoknak). Hipercentrális helyzetéből fakadóan (Swaan 2004) az angol nyelv a nemzetközi gazdasági életben közvetítő nyelvként vesz részt, mely gyakran idegen szavak átvételét eredményezi. Példák: *cash-flow* (pénzáramlás), *overdraft* (folyószámlahitel), *cross-selling* (keresztértékesítés), *trading* (kereskedés), *sales* (ügyfélkiszolgálás).

3.2. A szakszavak szerkezete

A szakszavak szerkezetét a szóalkotás módjainak elemzésével vizsgálhatjuk. Ide sorolhatók a magyarban a szóképzés és a szóösszetétel során alkotott szavak. A szóképzéssel kapcsolatban vizsgálható a képzők produktivitása. A szakszövegekből nyert példák alapján különösen termékeny névszóképzők a következők:

- -ás, -és, pl.: *fogyasztás, stabilitás, beruházás, befektetés, átruházás, integrálás,*
- -ság, -ség, pl.: *jövedelmezőség, veszteség, nyereség, behajthatóság, kötelezettség*
- -i, pl.: *piaci, pénzügyi, letétkezelési, lakossági, vállalati, refinanszírozási.*

Az szóalkotás tipikus módjai az angolban a következők: affixáció, konverzió és szóösszetétel (Quirk-Greenbaum 1982). Toldalékolás (affixáció) során vagy az alapszó elé (prefixum), vagy utána (szuffixum) illesztjük a toldalékot. A vizsgált szakszövegekben néhány példa a termékeny prefixumokra: *out-, over-,* pl.: *outflow, oversupply, overshadow.* A prefixációnál sokkal gyakoribb a szuffixáció. A leggyakrabban előforduló szuffixumok az alábbiak:

- -ation: *stimulation, inflation, division, integration, operation, trasaction,*
- -ity: *convertibility, profitability, liquidity, stability,*
- -ic, -ial, -ive, -able, -ible melléknévképzők: *economic, financial, competitive, profitable, convertible.*

A konverzió új szó létrehozása toldalék hozzáadása nélkül, mely mindig szófajváltást eredményez, pl.: *finance* (N) *finance* (V), *cash* (N) *cash* (V).

A szakszavak között nagy számban fordulnak elő szóösszetételek, melyek között mind a magyarban, mind az angolban leggyakrabban főnévi összetételekkel (N+N) találkozhatunk: *kamatrés* – *interest margin*, *hitelpiac* – *credit market*, *fiókhálózat* – *branch network*, *bank deposit* – *bankbetét*, *cost management* – *költséggazdálkodás*, *hitelintézet* – *credit union*.

4. Szintaktikai/szintagmatikai szint

Szintaktikai szinten foglalkozom a kohézió megteremtését szolgáló grammatikai kapcsolódásokkal. A mondat belső felépítésének vizsgálatához hozzátartozik a szintagmák elemzése. A szintagmákon belül a vonzatos kifejezéseket vizsgálom. Mondatszinten rámutatok a nominalizáció, az utalószók, a mondatfajták, továbbá az igeidők használatára.

4.1. Vonzatos kifejezések

A szintagma nyelvtanilag megformált szókapcsolat, a szónál alkalmibb egység, két önálló fogalomjelölő lexéma vagy két mondatrész grammatikai kapcsolatából létrejövő nyelvi egység (Keszler - Lengyel 2002: 159). Az alárendelő szintagmák esetében a bővítmény korlátozza az alaptag jelentését. A kötött bővítmény a vonzat, mely lehet kötelező vagy fakultatív. Néhány példa a kötelező vonzatos kifejezésekre: *tulajdonjogot szerez – to acquire holding, megőrzi a helyét – to maintain place, beruházásokra serkent – to inspire investments, érvényesnek tekinteni vmit - to regard sth as valid, megbízást benyújtani – to submit orders.*

4.2. Nominalizáció

A nominalizáció információ-sűrűsítő szerepe miatt a szakmai nyelvhasználat egyik általános jellemzője. Alkalmazása a szakszövegek precíz megfogalmazását segíti, ugyanakkor stilisztikailag egysíkúvá teszi a szöveget. A szerződésekre a nyelvhasználatban betöltött funkció miatt különösen jellemző: *A telepítés során a 2.3. pontban leírt jelszó megváltoztatása, az esetleges további operátorok hozzáféréseinek engedélyezése, a jogosultságok, jogosultsági szintek beállítása és az ezekhez tartozó jelszó (jelszavak) beállítása, karbantartása és védelme az Üzletfél feladata és felelőssége. Following installation, any change in the password referred to in clause 2.3., any authorisation of access of other users, the setting of access rights and authorisation levels, as well as the setting, maintenance and protection of the related password(s) shall be the task and responsibility of the client.* (CIB Bank)

4.3. Utalószók használata

Az utalások kifejezésének egyik lehetséges eszköze a szómások, azaz a névmások és egyéb hasonló nyelvtani eszközök alkalmazása. Az utalás leggyakrabban alkalmazott iránya az anafora, amikor a szómás visszaütal a kifejezésre. Az utalást leggyakrabban névmással fejezzük ki, melyek állhatnak főnevek, főnévi csoportok helyett. Utalószókat találhatunk még az alárendelő mondat főmondati részében, melyek funkciójával a kötőszavak vizsgálata során foglalkozom. A koreferencia egyaránt előfordul a szerződésekben és az éves jelentésekben. Az angol mondat esetében a szómás helyett szinonim kifejezést találhatunk. Példák: *Az Üzletfél kijelenti, hogy a hatályos Általános Üzletszabályzat rendelkezéseit ismeri, annak alkalmazását elfogadja. The Client declares to be aware with the General Terms and Conditions in effect, and that he accepts to apply them.* (CIB Bank) *A Bank 2001. december 27-én megvásárolta a MALÉV-Pannónia Kft. 50%-át azzal a szándékkal, hogy azt a 2002-es év folyamán értékesítse. The bank purchased a 50% interest in MALÉV Pannónia Kft. on 27 December 2001 with an intention to sell the investment during 2002.* (Éves jelentés 2001: 47, 97)

4.4. Mondatfajták, kötőszavak használata

A kötőszó szakkifejezés egyaránt jelenti a kötőszót mint szófajt és annak mondatbeli funkcióját. Az alárendelő összetett mondat típusát utalószavának mondatrészszerpe alapján állapítjuk meg. El is hagyható a főmondatból. A kötőszó a mellékmondatnak a főmondattól való függését mutatja. A szerződések mondataiban leggyakrabban a feltételes kötőszavak (*ha, amennyiben*) fordulnak elő. A feltételes mondat legtöbbször azt

a feltételt nevezi meg, amelynek be kell következnie ahhoz, hogy a főmondatban foglaltak megvalósulhassanak. Ilyenkor a mellékmondat és a főmondat között oksági viszony van: a mellékmondat egyfajta okot, a főmondat pedig okozatot tartalmaz (Keszler-Lengyel 2002: 241). Példák: *Amennyiben a visszaigazolás az elküldés után percekben belül nem érkezik meg, az Üzletfél köteles erről a Bankot tájékoztatni. If the confirmation of receipt is not received within a matter of minutes of the sending of an order, the Client must notify the Bank immediately.* (CIB Bank)

Az éves jelentések pénzügyi kimutatásaihoz írt megjegyzésekben nagy számban találunk vonatkozó mellékmondatokat, melyekben a vonatkozó névmás kötőszói pozícióba kerül át. A szövegben ezek értelmező, definiáló funkciót töltenek be. Míg a magyarban mindig használunk utalószót az alárendelő összetett mondat kötőszava előtt, addig az angolban ez elmarad. Példák: *Az értékesíthető eszközök közé tartoznak azok a pénzügyi eszközök, amelyeket a Bank nem kerskedési célból tart, nem a Bank hozott létre, illetve amelyeket a Bank nem lejáratig tart. Available-for-sale assets are financial assets that are not held for trading purposes originated by the Bank or held to maturity.* (Éves jelentés 2001: 42, 92)

4.5. Igeidők

A szerződések szövegei a bank és az ügyfél köztelezetségeit végig kijelentő módú és jelen idejű igealakokkal írják le, melynek következtében a szöveg szárazzá, monotonná válik. A szerződésekben előforduló igék a köznyelvből származnak ugyan, de a megfelelő nyelvi eszközök segítségével megengedünk, tiltunk vagy elrendelünk velük valamit. Az angolban módbeli segédigék használatával fejezzük ki az erre vonatkozó jelentéstartalmat. Az utóbbira néhány példa: *köteles tájékoztatni – must notify, kell gondoskodnia – shall be responsible.*

Az Üzletfél és a Bank saját hatáskörében köteles gondoskodni a számítástechnikai rendszerének vírusvédelméről. The Client and the Bank shall provide for the protection of his own computer system against viruses. (CIB Bank)

Az éves beszámoló funkciójából következik, hogy az elmúlt év során a bank működésében bekövetkező változásokról tudósítson, valamint a jelenre vonatkozó és a jövőben tervezett tevékenységeket felvázolja. Ennek nyelvi kifejezősmódja a magyarban számos esetben funkcióiág szerkezettel, míg az angolban szenvedő szerkezettel történik. Példák: *A befektetési céllal vásárolt kamatozó értékpapírok ára kiigazításra került a lejáratig történt diszkontálásból adódó hozam alapján. A részesedések beszerzési értéken kerülnek nyilvántartásra, levonva a tartós értékvesztés miatt képzett céltartalékokat.* (Éves jelentés 1999a: 27) *Securities comprise investment securities which are stated at cost. The cost of interest-bearing investment securities is adjusted for the accretion of discount to maturity.* (Annual Report 1999b: 27)

6. Összegzés

A pénzintézetek nyelvhasználatát a külföldi tulajdonban lévő kereskedelmi bankok kétnyelvű dokumentumainak segítségével jellemeztem. Az eltérő műfajú párhuzamos korpuszok alapján képet kaphattunk a bank-és pénzügyi szaknyelv általános lexikoszematikai és szintaktikai/szintagmatikai jellemzőiről, valamint arról, hogy a bankok

tevékenységének a szabályozásában milyen módon jelenik meg a jogi nyelvhasználat is. A szerződések és az éves jelentések műfajai közötti különbség nemcsak az eltérő funkcióban nyilvánul meg, hanem az ezzel összefüggő nyelvi kifejező eszközökben is, mint például a speciális szakszókincs, a nominalizáció, az igeidők és a kötőszavak használata. Ezen kívül, a párhuzamos korpuszok elemzése lehetővé teszi egyazon tudományágon belül az angol és magyar nyelvű szakszövegek hasonlóságainak és különbségeinek a feltárását is.

Irodalom

- Baker, M. 1998. Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: an analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4. 91-105.
- Bartels, G. 1995. Ein Wort muss ein Wort sein. In: Pohl, I.,- Erhardt, H.(Hrgs.) *Wort und Wortschatz. Beiträge zur Lexikologie*. Tübingen: Max Niemeyer. 63-75.
- Bodnár, Z. 1996. A pénzüntézeti rendszer jogának elemei. In: Kékesi, L. (szerk.) *Jogi ismertetek*. Budapest: Perfekt, 53-85.
- Bussman, H. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Körner.
- Conrad, R. (Hrsg.) 1985. *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig. VEB Bibliographisches Institut.
- Fleischer, W. et al. 1983. Die deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie. Leipzig: Enzyklopädie.
- Keszler, B., Lengyel, K. 2002. *Kis magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán, Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lutzeiler, P.R. 1995. *Lexikologie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pearson, J. 1998. *Terms in Context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Quirk, R., Greenbaum, S. 1982. *A University Grammar of English*. Harlow: Longman.
- Sager, J. 1990. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam: John Benjamins Publications.
- Swaan, De A. 2004. *A nyelvek társadalma. A globális nyelvrendszer*. Budapest: Typotex.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Források

- Annual Report (1999b) Raiffeisen Bank
Éves jelentés – Annual Report (2001) HVB Bank Hungary
Éves jelentés – Annual report (2002) HVB Bank Hungary
Éves jelentés (1999a) Raiffeisen Bank
Szerződésminták CIB Bank

A brit kultúra az üzleti életben

Vári Judit

1. Nyelvtudás és kulturális zaj

Jelen tanulmány középpontjában a szaknyelvoktatás és a kultúra kapcsolata áll, különös tekintettel az angol üzleti szaknyelvi kommunikáció és a brit kultúra összefüggéseire. A szaknyelvi órák elsődleges célja, hogy a hallgatók megfeleljenek a szakmai nyelvvizsga követelményeinek. Ugyanakkor már e rövid távú szemlélet sem nélkülözheti azt a hosszú távú igényt, hogy a jövő szakemberei akár nemzetközi szinten is boldoguljanak mindennapi kommunikációjuk során.

A kommunikáció eredményességét a beágyazódási kontextustól függően különféle tényezők (zajok) gátolhatják. Az üzleti kommunikáció olyan kulturális kontextusban történik, mely áthatja a szakmai mondanivaló megközelítését, az interakciós folyamat egészét – s amely a közvetítő nyelvhez hasonlóan a partnerek számára többnyire idegen (Borgulya 1996). E tényezőt kulturális zajként tartja számon a szakirodalom (Bell 1992; Jandt 1998).

A siker záloga tehát egy olyan kompetencia, amely feltételezi az üzenet valódi, szándékolt jelentésének (illocutionary *force*) megértését. A kontextusnak nem megfelelő elem interkulturális félreértésekhez vezethet, ezért a nyelvtanulásnál a kultúra szerepe semmiképpen sem elhanyagolható (Thomas 1995).

2. Interkulturális kompetencia

A nyelv, amelyet szocializációnk során a kommunikáció fő eszközeként elsajátítunk, nem csak kifejezi, de bizonyos értelemben meg is határozza gondolkodásmódunkat. Így amikor egy idegen nyelvet kezdünk tanulni, kulturálisan berögzült szemléletmóddal közelítünk a feladathoz (Polyák 1997). Kommunikációnk sikere tehát egyfajta interkulturális kompetencián is múlik, amely feltételezi saját és mások kulturálisan meghatározott viselkedésformáinak ismeretét, illetve saját kultúránk kifejezésének készségét a közvetítő nyelven (Tomalin & Stempleski 1993).

Ebben lehet segítségünkre a nyolc kulturális dimenzió rendszere (individualizmus – kollektívizmus, a kontextus szerepe, a bizonytalanság kerülése, hatalmi távolság, maszkulin – feminin jelleg, kontaktus, időfelfogás, öltözködés). Segítségével azonosíthatók az egyes kultúrák kulcsfontosságú aspektusai, a kommunikációt átható különféle kultúrávonások. A továbbiakban ezt kívánom bemutatni az angol nyelv és a brit kultúra vonatkozásában, különös tekintettel a szóbeli interperszonális kommunikációra. Mivel ez alapvetően az első két dimenzióval hozható összefüggésbe, a továbbiakban ezek kerülnek kifejtésre, bár meg kell jegyezni, hogy a többi dimenzió alapján levezethető jellemzők is (pl. mimika, tekintet, mozgásos kódok, kulturális szignálok) állandóan kísérik és minősítik megnyilvánulásainkat (Udvarhelyi 2001; Utry 1997).

3. A brit kommunikáció a kulturális dimenziók tükrében

A továbbiakban célunk kettős. Egyrészt a britek kulturális hovatartozását vizsgáljuk a két dimenzió (individualizmus – kollektivizmus; a kontextus szerepe) tükrében. Másrészt a szakirodalom példái alapján felvillantjuk, e jegyek miként hagynak nyomot kommunikációjukon, azaz hogyan viselkednek az üzleti tárgyalást övező félhivatalos programok során, amelyek hosszútávon a komoly üzleti kapcsolat alapjául szolgálnak, és gyakran talán az üzletkötés legnehezebb részét képezik (Polyák 1997; Gibson 2002).

Az individualista és kollektív szellemű kultúrák közötti alapvető különbséget a közösség szerepének eltérő megítélése adja (Gudykunst 1998). Az Egyesült Királyság az individualista kultúrákhoz sorolható (Gibson 2002), ahol az egyén több közösséghez is tartozik egyidejűleg, ám számára ezek egyike sem kizárólagosan meghatározó. A közösséghez tartozás tehát nem magától értetődő: az egyén személyiségét hangsúlyozva próbálja elfogadtatni magát másokkal. Ez interperszonális kommunikációra motiválja, mely során törekszik a verbális irányításra, és túlnyomórészt hosszú, monológyszerű megnyilvánulások jellemzik. Ez öntudatos fellépést és egyértelmű megnyilvánulásokat feltételez, a kis-kontextusú beállítódásnak köszönhetően pedig az üzenet jelentése alapvetően a kimondott szavakban rejlik. Végül, az üzletet univerzalista szemmel nézik, azaz az idegenekkel szemben kevésbé távolságtartók és szívesebben térnek egyből a tárgyra.

A kultúra fentebb tárgyalt aspektusai jellegzetes nyomot hagynak a kommunikációon. A beszéd és a hallgatás szerepe, a direkt és indirekt nyelvhasználat, a beszélőváltás mechanizmusa, a témakezelés, valamint a visszajelzés tipikus eszközei szempontjából a brit kommunikációt az alábbiak szerint jellemezhetjük. A hallgatással szemben preferálják a beszédet; kommunikációjuk nyílt, közvetlen; gyakoriak a hosszú, monológyszerű megnyilvánulások, bár témakezelés terén kisebb a partnerek összhangja; a visszajelzés eszközei jellemzően a kérdések, megjegyzések.

E rövid jellemzés után azt vizsgáljuk, hogy a fenti vonások miként nyilvánulnak meg kommunikációjukban az üzleti tárgyalást övező félhivatalos programok során. A britek tehát közepesen erős individualizmussal, univerzalista szemlélettel és kis-kontextusú beállítódással rendelkeznek (Gibson 2002; Gudykunst 1998). Ez azt jelenti, hogy bár az üzletet univerzalista szemmel nézik, annak alapja mégis a jó viszony és a bizalom (Melles 2002). Ezt tükrözi az üzleti tárgyalást megelőző *small talk*, amely jellemzően rövid, és mindössze néhány udvarias kérdésre korlátozódik, hiszen az idő pénz – *time is money* (Donga 1992). Nem véletlen továbbá, hogy a hivatalos telefonok rendszerint a hétvégéről folytatott csevellyel érnek véget; és bizonyos problémákat inkább munka után a *pubban* (söröző, kisvendéglő) vitatnak meg. Talán a munka és a kikapcsolódás ebben a felfogásban kicsit összemosódni látszik, valójában azonban a britek óriási hangsúlyt helyeznek az emberi kapcsolatokra, hogy olajozottabban menjenek a dolgok (Gibson 2002).

Ugyanakkor az idegenekkel általában távolságtartók, amit az üzleti etika is tükröz. A bemutatkozásnak például rendszerint egy harmadik félén keresztül kell történnie, és eleinte ragaszkodnak a vezetéknev és a címek használatához (Reviczky 1988). Továbbá a *How do you do?*, *How are you?* csupán bevett üdvözlési formák, amelyekre sosem várnak részletes egészségügyi beszámolót (Donga 1992).

Témakezelés és beszélőváltás szempontjából a brit kommunikáció meglehetősen gyors, a beszédpartnerek gyakran egymás szavába vágnak, bár ez egyáltalán nem kelt

arrogáns vagy tolakodó benyomást. A tipikus brit válasz általában három részből áll: válasz – többletinformáció – kérdés. Ez utóbbi nyílt végű; célja, hogy kifejezze a partner érdeklődését, és továbbgörgesse a beszélgetést (Polyák 1997).

Végül, bár Anglia a kis-kontextusú kultúrák csoportjába tartozik, ahol gyakoriak az olyan nyílt, explicit megnyilvánulások, mint az *absolutely, certainly – abszolúte, kétségtelenül* (Gudykunst 1998), szókimondás terén inkább a másik pólushoz közelítenek, így merő udvariasságból valódi mondanivalójukat gyakran burkolt célzások formájában közvetítik partnerük felé, amely félreértés forrása lehet: *[GB] Hm, that's an interesting idea. – [USA] You gotta be kidding.* (Lewis 1996:171).

Valójában a britek minden körülmények között törekszenek az udvariasságra, amelyet az alábbi szófordulatok is tükröznek. Nem hiányozhat szótárunkból a *please* és a *thank you*; kellemetlen tények közlése esetén elmaradhatatlan az *I am afraid – tartok tőle*; ténymegállapításaink élet utókérdés tompíthatja, amely már annyira természetes fordulat, hogy nem is hat kérdésnek; és végül, még pozitív visszajelzésnél sem állhat a *yes / no* önmagában: a *yes, please / no, thank you* helyesebb (Donga 1992).

4. Kultúra és szaknyelvoktatás

Egyes nézetek szerint a nyelvtanulás egy olyan folyamat, mely során megismerkedünk egy sor új viselkedési kóddal, amely megkívánja a személyiség teljes azonosulását (Ming 1994). Ezt a szakirodalom bikulturalizmusnak hívja (Polyák 1997). Mások szerint az interkulturális szemléletmód erősítése a járható út, azaz annak tudatosítása, hogyan befolyásolhatják bizonyos pragmatikai különbségek az egyén célnyelvi kommunikációját (McKay 2002). Én ez utóbbi felfogást tartom követhetőnek.

A cél tehát egyfajta interkulturális kompetencia kialakítása a szakmai nyelvórák során. Ez többlépcsős folyamat, mely tudáson és tudatosságon alapszik, s melynek eszköze a kulturális ismeretek átadása, megvitatása és tudatosítása. Ez azonban több okból sem egyszerű feladat.

Egyrészt az órákon az elsődleges minta a szakmai idegen nyelvet tanító tanár személye, aki többnyire a hallgatókkal azonos kultúrából származik, és esetleg nem is részesült megfelelő felkészítésben, mert például nem volt anyanyelvi tanára, vagy mert nem szerzett tapasztalatokat a célnyelvi kultúrában (Ming 1994).

Másrészt a kulturális tartalmat a szaknyelvi órákra válogatott anyagnak is közvetítenie kell (Tomalin & Stempleski 1993). Bár az ilyen jellegű irodalmak tárháza egyre bővül, a nyelvvizsga-felkészítés mellett a kulturális ismeretek az időkorlát miatt nem mindig kaphatnak megfelelő hangsúlyt.

Végül az angol mint idegen nyelv (EFL) oktatása során kevésbé van lehetőség autentikus helyzetek teremtésére, pedig a tapasztalatszerzés útján történő tanulás, a gyakorlatorientált szemléletmód és a kommunikatív elem itt érvényesül leginkább (Eyring 1991).

A kultúra és a szaknyelvoktatás kapcsolatát tehát a fentiek figyelembevételével célszerű megközelíteni. Az interkulturális kompetenciát erősítő gyakorlatok az oktatás helye (tantermi vagy azon kívüli) és a diákoktól elvárt önállóság foka (a tanár vagy a diák szerepe a domináns) szerint rendszerezhetők.

Az első csoportba az EFL oktatásra jellemzőbb tantermi foglalkozások tartoznak, ahol a tanár dominál. Itt a kommunikatív elem és a gyakorlatorientáltság kevésbé ér-

vényesül. Például reáliák (pl. képek) alkalmazásával tudatosíthatók a célkultúrát jellemző kulturális szignálok, emblémák; illetve az elektronikus média (pl. hírműsorok) segítségével megfigyelhetők a célkultúrát jellemző metakommunikációs (proxemikus, kinezikus és geszturális) vonások, illetve bizonyos nyelvi jelenségek, szófordulatok.

A második csoportba a diákoknak aktívabb szerepet biztosító tantermi foglalkozások tartoznak. Ide sorolhatók a szerepjátékok és szimulációk (pl. bemutatkozás, vagy panasz hibás teljesítés esetén), melyeket videóra rögzíthetünk és közösen elemezhetünk; illetve a számítógépes játékok (kulturális kérdőívek, nonverbális kódok gyakorlása).

A harmadik csoportba a tantermen kívüli foglalkozások sorolhatók, ahol a tanár dominál. Kitérül a világ, a diákok több kihívással, életszerű helyzettel találkoznak. Ezek a gyakorlatok alapvetően a célnyelvi környezetre épülnek, de EFL kontextusban is alkalmazhatók. Megemlíthető például a tanulmányút (pl. egy multinacionális vállalat meglátogatása), mely során lehetőség nyílik a célnyelvi kultúrával való személyes kontaktusra.

Végül a negyedik csoportot a diákok önállóságára építő tantermen kívüli foglalkozások alkotják. A tapasztalatszerzés útján történő tanulás, a gyakorlatorientált szemléletmód és a kommunikatív elem itt érvényesül leginkább. Ide sorolhatók a projektek (pl. interjú készítése a célnyelvi kultúra képviselőivel); illetve a szakmai gyakorlat, nyelvi táborok, csereprogramok a célnyelvi kultúrában (Eyring 1991).

Bár a nyelvvizsga-felkészítés mellett nem minden órán kaphat azonos hangsúlyt az interkulturális kompetencia fejlesztése, érdemes kihasználni az egyes feladatok által nyújtott lehetőségeket. Például a hallás utáni értés szakmai szókincs-bővítő feladataihoz is megszerkeszthetjük a saját feladatsorunkat, mellyel bizonyos nyelvhelyességi fordulatokra, illetve paralingvisztikai jelenségekre irányíthatjuk rá a hallgatók figyelmét (pl. a szereplők hogyan kezdik, gördítik tovább, vagy zárják a beszélgetést; illetve jelzik partnerüknek, hogy követik, amit mond; fejezik ki egyet nem értésüket stb.) (Tomalin & Stempleski 1993).

5. Befejezés

Összegezve tehát elmondható, hogy a szaknyelvoktatás és a kultúra nem elválasztható fogalmak. Nem elég, ha hallgatóink el tudják mondani, mit tennének bizonyos helyzetekben, munkájuk során meg is kell állniuk a helyüket hasonló szituációkban – ehhez pedig a szakmai szókincs mellett a célnyelv kulturálisan átítatott használatait is ismerni kell.

Irodalom

- Bell, A.H. 1992. *Business Communication: toward 2000*. Cincinnati [Oh.]: South-Western Publishing Co.
- Borgulya, I. 1996. *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Donga, Gy. 1992. A változatos és változó Anglia. In: Hidas J. (ed) *Kultúra, viselkedés, kommunikáció: Külkereskedőknek, idegenvezetőknek, diplomataknak, utazóknak*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 53-69.
- Eyring, J.L. 1991. Experiential Language Learning. In: Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 346-359.

- Gibson, R. 2002. *Intercultural Business Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Gudykunst, W.B. 1998. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Jandt, F.E. 1998. *Intercultural communication: an introduction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lewis, R. 1996. *When Cultures Collide*. London: Nicholas Brealey.
- McKay, S.L. 2002. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Melles, R. 2002. 'They speak English so I'll be okay.' Not so fast: The English language on business assignment: Follies and foibles. *Canadian HR Reporter*.
Available: <http://www.hrreporter.com>.
- Ming, L. 1994. Body language in ELT. *Modern English Teacher*. 3. évf. 1. 61-62.
- Polyák I. 1997. *Cross-cultural Communication: When in Rome, do as the Romans do*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.
- Reviczky B, 1998. *Az üzleti kultúra enciklopédiája: Alapvető információk 103 ország gazdaságáról, társadalmáról, kultúrájáról, üzleti etikájáról, szokásairól, furcsaságairól, nőpolitikájáról, tárgyalási, döntéshozatali stratégiájáról, ünnepeiről, utazási lehetőségeiről, információszolgáltatásáról*. Budapest: Gemini Budapest Kiadó.
- Thomas, J. 1995. *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*. New York: Longman Publishing.
- Tomalin, B. , Stempleski, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Udvarhelyi, M. 2001. *Ismeretek az emberi kommunikációról*. Győr: SZIF-Universitas.
- Utry A. 1997. *Kommunikáció és kultúra*. Miskolc: Miskolci Bölcsészeti Egyesület.

Szakmai nyelvoktatás ott és itt – az „eisenstadti modell” egri adaptációjának eredményei

Vas István

1. Bevezető

Gyakran éri az a vád a magyar főiskolai szintű oktatást, hogy összehasonlítva más Európai Unió országokkal túlságosan elméleti. Nem kell messzire mennünk, hogy ezt a különbséget érzékeljük. A magyar határtól mintegy 10 kilométerre találjuk a Burgenlandi Főiskolai Karok Kft (Fachhochschul-Studiengänge Burgenland Ges.m.b.H.) székhelyét, ahol minden szempontból egy magas színvonalú, gyakorlatorientált főiskolai képzés folyik. 2004-ben az Osztrák-Magyar-Akció-Alapítvány jóvoltából kutatói ösztöndíjjal egy hónapot töltöttem el Eisenstadtban a már korábban említett főiskola *Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai Karán* (Fachhochschul-Studiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen) és közelebbről is megismertem az intézményben folyó szakmai nyelvi képzést. Ez az egy hónap megerősített abban, hogy még sok a tennivalónk, ha olyan gyakorlatorientált főiskolai oktatást akarunk megvalósítani, mint amilyen például Eisenstadtban is van. Éppen ezért igyekeztem megismerni minél több innovatív és gyakorlatorientált oktatási módszert, hogy hazatérve az egri Eszterházy Károly Főiskolán is alkalmazzam ezeket. Természetesen teljes adaptációról nem lehetett szó, hiszen ezek a módszerek akkor igazán hatékonyak, ha igazodnak a helyi igényekhez és adottságokhoz. Megpróbáltam tehát az itthoni viszonyokkal harmonizálni az Ausztriában szerzett tapasztalatokat.

2. Fachhochschul-Studiengang IWB

A Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai Kar egyike a Burgenlandi Főiskolai Karok Kft négy karának. Ez a legrégebbi kar Eisenstadtban. Az intézmény igen kiterjedt nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik, lehetőséget biztosítva hallgatóinak és oktatóinak ezáltal a nemzetközi együttműködésre nemcsak a tanulás-tanítás, hanem a kutatás területén is.

Nagyon szoros az együttműködés a főiskola és a régió vállalatai között, a cégek részben gyakornoki helyek biztosításával, részben pedig projekt megbízásokkal segítik a főiskola munkáját.

3. Nyelvi és szakmai nyelvi képzés ott és itt

A nemzetközi gazdasági kapcsolatok szakon (alapképzés), amely a legtöbb hasonlóságot mutatja az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási szakával, a nyelvtudás már a felvételinél is fontos szerepet játszik. Míg itthon az idegen nyelv nem felvételi követelmény, addig Eisenstadtban a bemeneti tényezők egyik legfontosabb eleme a nyelvtudás.

Az 1. táblázat a nemzetközi gazdasági kapcsolatok főiskolai szak nyelvóráinak óra- és kredit számait mutatja:

Tantárgy	Óra típusa	Heti óraszám	ECTS ¹
1. félév			
Angol nyelv haladó 1	kötelező gyakorlat	2	2
Kelet-európai nyelv – kezdő 1	kötelezően választható gyakorlat	4	4
2. félév			
Angol nyelv haladó 2	kötelező gyakorlat	2	2
Kelet-európai nyelv – kezdő 2	kötelezően választható gyakorlat	4	4
3. félév			
Angol nyelv haladó 3	kötelező gyakorlat	3	3
Kelet-európai gazdasági szakmai nyelv 1	kötelezően választható gyakorlat	4	4
4. félév			
Angol nyelv haladó 4	kötelező gyakorlat	2	2
Kelet-európai gazdasági szakmai nyelv 2	kötelezően választható gyakorlat	4	4
5. félév			
Angol nemzetközi gazdasági szakmai nyelv	kötelező gyakorlat	3	3
Kelet-európai nemzetközi gazdasági szakmai nyelv	kötelezően választható gyakorlat	4	4
Kelet-európai nemzetközi gazdasági szakmai nyelv – intenzív kurzus	kötelezően választható gazdasági szakmai gyakorlat	4	4

1. táblázat: A Fachhochschul-Studiengang IWB nyelvóráinak óra- és kredit számai²

Az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási szakának óra- és kredit számai a 2. táblázatban láthatók:

Tantárgy	Óra típusa	Heti óraszám	ECTS ¹
1. félév			
Angol/Német nyelv 1	szabadon választható gyakorlat	4	2
2. félév			
Angol/Német nyelv 2	szabadon választható gyakorlat	4	2
3. félév			
Angol/Német szakmai nyelv 1	kötelezően választható gyakorlat	6	6
4. félév			
Angol/Német szakmai nyelv 2	kötelezően választható gyakorlat	6	6
5-6. félév			
Nincs nyelvi képzés			

2. táblázat: Az Eszterházy Károly Főiskola nyelvóráinak óra- és kredit számai²

² Studienführer - Fachhochschul-Studiengänge Burgenland alapján

³ ECTS = European Credit Transfer System = Európai Kreditelszámolási Rendszer

⁴ Az Eszterházy Károly Főiskola Tanulmányi kalauza alapján

⁵ ECTS = European Credit Transfer System = Európai Kreditelszámolási Rendszer

Kiegészítésként jegyzem meg, hogy 2004 óta az Eszterházy Károly Főiskola külföldi ERASMUS ösztöndíjas hallgatóknak angol nyelvű kurzusokat is meghirdet (International Marketing, Economic Policy in Hungary, International Finance stb.), amelyekre magyar hallgatók is jelentkezhetnek megfelelő nyelvtudás birtokában.

A táblázatokból kiderül, hogy a nyelvi és szakmai nyelvi oktatás mindkét esetben kötelező, illetve kötelezően választható. Míg azonban Eisenstadtban legalább két nyelvet kell elsajátítaniuk a hallgatóknak, addig Egerben elég egy nyelvet tanulni. A heti óraszámok nyelvenként Egerben magasabbak, viszont itt az első két félévben nem kötelező nyelvet tanulni, az utolsó két félévben pedig nincs nyelvi képzés. Gyakorlatilag a hallgatók, ha önként nem veszik fel az első két félévben az általános nyelvet, akkor összesen csak két féléven át heti 6 órában tanulják a szakmai nyelvet. Az Eisenstadtban folyó kelet-európai nyelvi képzés kuriózumnak számít, hiszen nem jellemző, hogy Nyugat-Európában kötelezően kellene főiskolán kelet-európai nyelvet tanulni. A választék folyamatosan bővül, pillanatnyilag cseh, szlovén, horvát, orosz, lengyel, magyar és szlovák nyelveket lehet választani.

4. Az „eisenstadti modell” különlegességei

Eisenstadtban nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a nyelvi, illetve szakmai nyelvi képzés során a hallgatók aktív nyelvtudásra tegyenek szert, bátran tudjanak kommunikálni az adott idegen nyelven. Ennek érdekében a nyelvórákon az anyanyelvi tanárok olyan módszereket alkalmaznak amelyek nem csupán a hallgatók nyelvi kompetenciáját fejlesztik, hanem olyan egyéb képességeket is, mint például a prezentációs készség, az „add-el-magad”-kompetencia, vagy az információtechnológiai eszközök használatának kompetenciája. Ilyen módszerek például a projektmódszer, a super-learning (Bürgen 1990) vagy a teljes-tanulás (Meier, Weber 1987) módszere. A cél nem a nyelvvizsgára való felkészítés, hanem az, hogy a hallgatók megállják a helyüket a munkapiaci versenyben.

Az Eisenstadti Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai Kar vezetői és tanárai tudták, hogy egy idegen nyelvet csak a nyelvórákon nem lehet hatékonyan elsajátítani. Ennek megfelelően sok olyan elem van a képzésben, melyek a szakmai nyelv oktatását kiegészítik, illetve tanórán kívüli formában támogatják.

A hallgatók az órákon, a főiskolai és egyéb rendezvényeken rendszeresen tartanak idegen nyelvű prezentációkat, ezek során egyre ügyesebbek és bátrabbak lesznek, ha idegen nyelven kell megszólalniuk. Nagyon lényeges, hogy a sikeres prezentációk nagymértékben növelik a hallgatók önbizalmát, ami tovább ösztönzi őket a nyelvtanulásban.

A főiskolán sok külföldi diák tanul, akik a többi hallgatóval együtt tanulnak, illetve egy kollégiumban laknak. Ez kiváló alkalmat nyújt a nyelvgyakorlásra.

Lényeges eleme a szakmai nyelvi képzésnek az ún. nyári főiskola, melyet mindig abban a kelet-európai országban rendeznek, amelynek a nyelvét a tanulók tanulják.

Véleményem szerint a nyelvtanulás szempontjából a leghatékonyabb a féléves ERASMUS ösztöndíj, illetve a szintén féléves külföldi szakmai gyakorlat.

Összefoglalva az eisenstadti modell ismérveit elmondhatjuk, hogy a hatékony nyelvtanítás három pilléren nyugszik:

- a nyelvi és a szakmai nyelvi órákon a hallgatók a gyakorlatorientált módszerek alkalmazásával aktív, jól használható nyelvtudásra tesznek szert,
- az így megszerzett nyelvtudást a főiskolai, városi rendezvényeken, illetve az ott tanuló külföldi diákokkal való kommunikáció során gyakorolják és fejlesztik,
- a hallgatók külföldi ösztöndíjakkal anyanyelvi környezetben is használják nyelvtudásukat.

Ha ezt a három pillért itthon is biztosítani tudjuk, hallgatóink nyelvtudása biztosabb és gyakorlatiasabb lesz.

5. Az „eisenstadti modell” egri adaptációjának lehetőségei és eredményei

A modell teljes adaptációjáról természetesen nem lehet szó, hiszen ez a modell akkor igazán hatékony, ha figyelembe veszi a helyi igényeket és adottságokat.

Az igények tekintetében nincs nagy különbség, hiszen az Európai Unió munkapiacán a munkavállalókkal szemben támasztott követelmények lassan egységesülnek, legalábbis az üzleti szférában. A legtöbb munkaadó alkalmazottaitól gyakorlatias, jól használható, biztos nyelvtudást vár el.

Azt gondolom, hogy felszereltség tekintetében az egri Eszterházy Károly Főiskola felveszi a versenyt az Eisenstadti Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Főiskolai Karral. Az anyanyelvi tanárok tekintetében már nehezebb a helyzet, hiszen Egerben magyar anyanyelvű tanárok tanítják a szakmai nyelvet és az idegen nyelvű szakmai órákat. Ezt úgy próbáljuk ellensúlyozni, hogy alkalmanként német vagy angol anyanyelvű előadókat kérünk fel egy-egy témában idegen nyelvű előadások tartására.

A szakmai nyelvórákon gyakran alkalmazunk Egerben is multimédiás eszközöket, sok projektfeladatot adunk hallgatóinknak, sőt a diákok rendszeresen tartanak idegen nyelven prezentációkat, igaz egyelőre csak a szakmai nyelvórákon. Ezt a feladatot először nem fogadták a hallgatók nagy lelkesedéssel, féltek kiállni társaik elé és nehezen mertek idegen nyelven megszólalni, azonban a kezdeti gátlások mára eltűntek és hallgatóink egyre biztosabban és bátrabban nyilvánulnak meg idegen nyelven is.

Főiskolánk rendszeresen fogad és küld ERASMUS és CEEPUS ösztöndíjakkal hallgatókat. A 2004/2005-ös tanév első félévében például 5 francia és 3 litván hallgató tanul Egerben gazdálkodási szakon, de 2005 szeptemberétől ez a létszám kiegészül 3 eisenstadti hallgatóval, ugyanis sikerült megkötni az ERASMUS szerződést a két intézmény között. Gondolom, azt nem kell részleteznem, hogy mennyire hasznos egy magyar hallgatónak, ha egy félévet eltölt külföldön és a szakmai tárgyakat idegen nyelven tanulja. Jelenleg félévente 3 egri hallgató tanulhat ERASMUS ösztöndíjjal Eisenstadt-ban, de 2005. márciusában nyújtottunk be egy CEEPUS II pályázatot, amely további 2-2 hallgató és 1-1 tanár cseréjét tenné lehetővé. A külföldi hallgatók egri tartózkodása szintén fejlesztheti hallgatóink nyelvtudását, hiszen Eisenstadthoz hasonlóan a külföldi ösztöndíjasok a magyar diákokkal egy kollégiumban laknak, tehát a mindennapi kapcsolattartás során elkerülhetetlen az idegen nyelvű kommunikáció.

Korábban említettem, hogy a magyar diákok közösen látogathatják az angol nyelvű kurzusokat az ERASMUS ösztöndíjas hallgatókkal, ami tovább fejleszti a szakmai nyelvtudást.

Szintén 2004-től van lehetősége az Eszterházy Károly Főiskola gazdálkodási szakos hallgatóinak arra, hogy LEONARDO ösztöndíjjal féléves szakmai gyakorlaton vegyenek részt Plymouth-ban Nagy-Britanniában. Igaz, hogy a programban egyelőre csak 5 hallgató vehet részt, de szerintem hazánk Európai Unió csatlakozásával a lehetőségek e téren is tovább bővülnek. Az Eisenstadti Technológiaközpont (Technologiezentrum Eisenstadt) kész magyar gyakorlomokokat fogadni, de ennek finanszírozási kérdései még nyitottak.

Összefoglalásként elmondhatom, hogy a megkezdett munka nem könnyű, gyakran adódnak nehézségek, ugyanakkor az eredmények már ilyen rövid idő alatt is érzékelhetőek. Ha ebben az irányban haladunk tovább és az Eisenstadtban szerzett tapasztalatokat itthon is alkalmazzuk, hallgatóink nyelvtudása és munkapiaci esélyei tovább javulnak.

Irodalom

- Bárdos, Jenő 2000: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Berditschevski, Anatolij 2000: Vom Dialog der Kulturen zur dritten Kultur der Persönlichkeit: Neue Konzeption des Russischunterrichts. A „Lingvodidakticheskij poisk na rubezhe vekov“ című konferenciakötetben. Moszkvai Állami Egyetem: Moszkva.
- Burgen, G. 1990: Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Hueber Verlag: Ismaning.
- Markowitsch, Jörg - Messerer, Karin - Prokopp, Monika 2004: Handbuch Praxisorientierter Hochschulbildung. WUV: Wien.
- Meier, Christian— Weber, Martin 1987: Erfolg durch Super-Learning. Wilhelm Heyne Verlag: München.
- Molnár, Andrea 2001: Idegennyelv-tanítás – másképpen (?). Eötvös József Könyvkiadó: Budapest.
- Studienführer – Fachhochschul Studiengänge Burgenland – 2004.
- Tanulmányi kalauz – Eszterházy Károly Főiskola – 2004.

Helyi közigazgatás a magyar és német szótárakban

Vogelné Takács Gabriella

Hazánk nemzetközi kapcsolatai a rendszerváltás, s főként az EU-csatlakozás óta öröndetes módon dinamikusán fejlődnek nem csak a nagypolitikában és a gazdaságban, de a civil szervezetek és a helyi önkormányzatok szintjén is. Ma már a kisebb településeknek is általában több testvérvárosa/-települése van a világ minden táján. A Komárom-Esztergom megyei Kisbérnek például a németországi Eslohe és a szlovákiai Kolarovo (Gúta) településekkel van testvérvárosi kapcsolata, de Komáromnak öt (német, osztrák, finn, szlovák és romániai), Tatabányának hat, Esztergomnak nyolc testvérvárosa van, sőt Komárom-Esztergom megye Önkormányzati Hivatala is tart fenn hasonló kapcsolatokat három németországi, egy skót és egy kínai térséggel. (www.kemoh.hu) Ezeknek a kapcsolatoknak jelentős része Németországhoz vagy Ausztriához fűződik. A legtöbb település ápol német településekkel (is) partnerkapcsolatot, s nem csak a dunántúliak: Debrecennek, Szolnoknak, sőt Miskolcnak is van német testvérvárosa (Aschaffenburg).

Ezek a kapcsolatok jó esetben azt jelentik, hogy a különböző művészeti, sport vagy más civil szervezetek keretei között a két település lakosai rendszeresen meglátogatják egymást. De a települési önkormányzatok vezetőinek látogatásai még a kevésbé hatékonyan működő partnerkapcsolatok esetén is gyakoriak. Általában ünnepélyes aláírási ceremóniával pecsételik meg az együttműködési megállapodást. De a későbbiekben is rendszeresen találkoznak a vezetők, legalább évenként egyeztetik a tervezett programokat, mert ennek alapján tudják csak biztosítani a civil kapcsolatok önkormányzati támogatását.

A zökkenőmentes kapcsolattartáshoz viszont feltétlenül szükség van/lenne egyrészt az adott idegen nyelveken (s nem csak esetleg angolul) jól beszélő munkatársakra, másrészt a fordítást, tolmácsolást segítő eszközökre pl. szótárakra. Az önkormányzatok nyelvi infrastruktúrájáról a Pécs-Baranyai Iparkamara végzett egy felmérést, amelyről Póla Péter 2001-ben a pécsi MANYE-kongresszuson számolt be. A vizsgálat szerint „Az önkormányzati szintek mindegyikénél igen nagy hiányosságok mutatkoznak a nyelvi erőforrások tekintetében.” (Póla 2002: 70) A hivatali dolgozók kevesebb mint 10%-a beszél legalább középfokon valamilyen idegen nyelven. S ha vannak is idegen nyelveket jól beszélő munkatársak a hivatalokban, „ez nem elég ahhoz, hogy hivatalos levelek fogalmazását, szakmai fordítási feladatokat megfelelő színvonalon végezzenek el.” (Póla 2002:68) Csak remélhetjük, hogy azóta valamennyire javult a helyzet.

Éppen ezért még fontosabb lenne, hogy legalább a nemzetközi kapcsolatokat segítő eszközök megfelelő támogatást nyújtsanak az önkormányzati dolgozóknak. A kommunikációt segítő szótárak, lexikonok tekintetében azonban a helyzet talán még a személyi feltételekénél is rosszabb. A magyar-német, német-magyar segédeszközöket vizsgálva azt kell mondanunk, hogy a rendszerváltás utáni önkormányzati szókincs általános szótárainkban vagy egyáltalán nem szerepel, vagy nagyon hiányosak, olykor tévesek, félrevezetőek az adatok. Kifejezetten önkormányzati szakszótárra magyar-német vonatkozásban egyáltalán nem sikerült rálelnem. Más nyelvek közül is csak Barics Er-

nő horvát-magyar, magyar-horvát (kisebbségi) önkormányzati szótárát találtam. (Barics 2002) Viszonylag új kiadású, 2001-ben megjelent magyar-német, német-magyar általános közigazgatási szótár létezik ugyan Ary Ildikó és mások szerkesztésében, de ennek kifejezőkészlete még többnyire a rendszerváltás előtti időkből származik. (Ary 2001) Az egynyelvű lexikonok pedig csak korlátozott mértékben jelentenek segítséget az interlingvális problémák megoldására.

Fóris Ágota meghatározásában a szótárak „olyan adatbázisok, amelyekkel szemben elvárás a felhasználók részéről, hogy *hiteles, pontos és aktuális* információkat tartalmazanak, és az átlagos felhasználó megbízható, és számára érthető meghatározásokat találjon bennük.” (Fóris 2005: 173) (Kiemelés tőlem.)

Néhány jellemző példán szeretném bemutatni, mennyire teljesíthetetlennek bizonyulnak a fenti követelmények, s így mennyire nehéz a rendelkezésre álló egy- és két-nyelvű szótárak segítségével legalább megközelítően helyes kifejezésre találni magyar-német, német-magyar vonatkozásban akkor, ha például két település önkormányzati vezetői közötti kapcsolatokat szeretnénk felvenni ill. később ápolni.

A következő szótárak bejegyzéseit hasonlítom össze:

1. *Magyar értelmező kéziszótár.* (2004): CD-ROM. Szerk.
2. *Magyar-német, német-magyar kéziszótár.* (2002). Szerk. Hessky Regina. Nemzeti Tankönyvkiadó-Grimm Kiadó, Budapest
3. *Német-magyar, magyar-német akadémiai nagyszótár. Akadémiai MoBiMouse. A fordító egér.* (2003). CD ROM. Szerk. Halász E.-Földes Cs.-Uzonyi P. Akadémia Kiadó, MorphoLogic, Budapest
4. *SZTAKI internetes magyar-német, német-magyar szótár.*
5. *Négy nyelvű közigazgatási és európai uniós szótár.* (2003). Hazafi Zoltán et al. Budapest, KJK-KERSZÖV
6. Ary Ildikó-dr.Molnár Lászlóné-Jenőfi György (2001): *Német-magyar, magyar-német közigazgatási szótár.* Paginárium Kiadó, Budapest
7. *PONS Großwörterbuch.* (2004). (Bearb.: Susanne Balhar et al.) Stuttgart: Ernst Klett Sprachen
8. www.netlexikon.de

Az első magyar, az utolsó kettő német egynyelvű értelmező szótár, a 2-4. általános, az 5-6. szakszótár.

A magyar települési önkormányzatok irányításában nagyon fontos szerepet játszanak a polgármesterek ill. megyei szinten a megyei közgyűlés elnökei mellett a *jegyzők és főjegyzők*. Ők állnak a hivatali apparátus élén, irányítják a hivatal munkáját, ők a törvényesség őrei. Ezzel szemben a *közjegyző* független az önkormányzati és más hivataloktól, inkább a bíróságokhoz áll közel. Okmányokat hitelesít, szerződések, végrendeletek írásában és őrzésében segítkezik stb.

1. A *Magyar értelmező kéziszótár* 2004-ben megjelent CD-ROM-változata szerint a *jegyző* szó több jelentésű:

- jegyző* Ⓜ fn (mn-i ign is) 1. Jegyzőkönyvvezető. 2. Közig | 1949-ig: nagyközségekben a közigazgatás kinevezett vezetője. | 1990-től: a helyi önkormányzati képviselő-testület hivatalának vezetője. 3. rég A bírósági fogalmazói karba tartozó közhivatalnok. 4. *Tört* Vkinek a krónikása, íródeákja. *A Névtelen jegyző.*

főjegyző ② fn *Államig* 1. *kiv* 1945 előtt nagyközségekben: vezető jegyző. 2. *kiv* A vármegyében az alispán helyettese. 3. *kiv* 1950 előtt: a tanácsnok után köv. városi tisztviselő. 4. A fővárosi képviselő-testület hivatalának vezetője.

közjegyző ② fn <Magyarországon> a bíróságok mellett működő jogvégezett közszolgálati alkalmazott, aki közhitelű okiratokat készít, peren kívüli ügyeket intéz, másolatokat hitelesít stb.

A számunkra fontos jelentéseket kiemeltem. Mint látjuk, még a viszonylag friss 2004-es egynyelvű szótár is többet árul el a kifejezések 1945-1950 előtti használatáról, mint mai tartalmáról. De a közjegyző szerepe így is világosan elkülönül a települési jegyzőtől.

2. A kétnyelvű szótárak azonban nem segítenek a két kifejezés világos elkülönítésében, sőt bizonyos mértékig zűrzavarosak. A magyar-német *kéziszótárban* (2002) a jegyzőnek és a közjegyzőnek ugyanaz a német szó felel meg. Úgy tűnik, ez fedí le mindkét magyar jelentést.

jegyző (-k, -t, je) <fn>

1. (városi, községi) *der Notar* (-s, -e)

2. (hatósági/parlamenti) *der Schreiber* (-s, -)

főjegyző —————

közjegyző <fn> *der Notar* (-s, -e) || ~általi **hitelesítés** eine notarielle Beglaubigung

3. Az MoBiMouse *akadémiai nagyszótárral* sem járunk sokkal jobban, szerinte sincs különbség a jegyző és a közjegyző között. Ugyan megjegyzi, hogy korábban használt kifejezésről van szó (tört) a *Notar* esetén, de a mai szóhasználatához nem nyújt segítséget.

jegyző 1. *mn ign* → jegyez 2. [felíró] *rAnschreiber* [1,14] 3. [kölcönt/részvényt/stb] *rZeichner* [1,14] 4. → jegyzőkönyvvezető 5. *közig/tört* *rNotar* [1,03] **falusi/községi jegyző** *Dorfnotar, Gemeindenotar* 6. *tört* *rNotar* [1,03]

főjegyző *fn tört* *rObernotar* [1,03]; **városi főjegyző** *rMagistratsnotar*

közjegyző *fn jog* *rNotar* [1,03]

4. A *SZTAKI internetes szótárában* újabb kifejezéseket találhatunk, magyarázat, kiegészítés nélkül. A *Notar* itt is mindkét jelentést lefedni látszik.

jegyző *Notar* (r), *Protokollführer* (r), *Schriftführer* (r)

közjegyző *Notar* (r)

főjegyző —————

5. A *Négy nyelvű közigazgatási és európai uniós szótár* (2003) rendkívül szükséges és hézagoss:

jegyző *rGemeindeschreiber, r Magistrat*

főjegyző *rObergemeindeschreiber*

közjegyző —————

6. A *közigazgatási szótár* viszont különbséget tesz a jegyző és közjegyző között, sőt utal a szóhasználat regionális eltéréseire is. Csak éppen a német megfelelő hiányzik.

jegyző (Au) *Amtsdirktor* (m), (Svájc) *Schreiber* (m)

közjegyző *Notar* (m) ~által **hitelesített** notariell beglaubigt

főjegyző —————

7. A *PONS Großwörterbuch*. (2004) szerint a *Notar* szónak csak egy jelentése van, a magyar közjegyzőnek felel meg. A többi kifejezés pedig vagy nem szerepel benne, vagy egész más jelentésben.

Notar, Notarin der <-s,-e> RECHTSW. ein Jurist, der die Echtheit von Dokumenten beglaubigt und Rechtsgeschäfte beurkundet einen Kaufvertrag vor dem Notar abschließen, Vor dem Notar sind erschienen: ...

Schreiber, Schreiberin der <-s,-e> *jmd, der etwas schreibt*. Kennt man den Schreiber dieser Zeilen?

Magistrat der <-(e)s,-e> eine Stadtverwaltung

Ez utóbbi kifejezés már közel áll ahhoz, amit keresünk, de magát a testületet nevezi meg, nem a vezetőjét, s nem utal a szó használati körére.

8. *netlexikon.de* A német nyelvű online lexikon rendkívül sok és hasznos információt nyújt a *Notar* szóval kapcsolatban (is), és egyértelművé teszi, hogy csak a közjegyzőre vonatkozhat a kifejezés.

Notar (*notarius*, Geschwindschreiber) kann nur ein deutscher werden, der zum Richteramt befähigt ist, also ein mit erfolgreich abgelegtem 2. Staatsexamen (siehe Deutsches Richtergesetz). Ihre Haupttätigkeit ist die Beurkundung von Rechtsgeschäften jeglicher Art und die Beglaubigung von Unterschriften und Abschriften. Für die Ausübung erhalten sie und -stempel. Des Weiteren sind sie verpflichtet, ihre Klienten (Kunden) zu betreuen und in juristischen Fragen zu beraten. Ohne triftigen Grund darf ein Notar keine Amtshandlung verweigern.

Der **Magistrat** (*lat.* Magistratus = Obrigkeit) ist die, also die ausführende Gewalt, einer Stadt. Die Bezeichnung wird nur in Bundesländern für Städte verwendet, die eine Magistratsverfassung in ihrer konstituieren. In Gemeinden ohne lautet die Bezeichnung Gemeindevorstand. Die Magistratsmitglieder tragen verschiedene Bezeichnungen: (), . . . In Großstädten wandelt sich die Bezeichnung von Stadtrat zu Bürgermeister. Der Bezeichnung kann eine Dezernatsbezeichnung vorangestellt werden (z. B. Stadtbaurat). In Gemeinden ohne Stadtrecht bezeichnet man Stadträte als *Mitglied des Gemeindevorstandes*. Den Magistratsmitgliedern werden oft einzelne oder mehrere zugeordnet.

A *Magistrat* közel áll a magyar jegyző fogalomköréhez, de csak bizonyos (észak-német) városokban használatos, s nem egy személyt, hanem a végrehajtó hatalommal felruházott testületet jelenti. Ennek tagjai lehetnek a főpolgármester, polgármester, városi tanácsos stb. Más tartományok városaiban, vagy a közigazgatás más szintjein, például a tartomány és település közötti járási (Kreis) szinten egyáltalán nem használható.

Németországban eltérően a magyar gyakorlattól a különböző szintű települési önkormányzatok hivatali testületeit is a választott vezető: a polgármester vagy a „járási” vezető, a *Landrat* irányítja. A mi települési jegyzőink feladatait nagyrészt ők, ill. helyetteseik látják el. Mit tehet ilyenkor a tolmács vagy fordító? Megpróbálja a funkciót körülírni, s az adott településen, vidéken használt kifejezéseket segítségül hívni pl. *Verwaltungsleiter, Amtsleiter, Verwaltungsdirektor*.

Következtetések: Ha ma egy helyi önkormányzati szakember, vagy az önkormányzat megbízásából egy tolmács, fordító a rendelkezésre álló szótáraink segítségével próbálja a magyar-német kapcsolatokat ápolni, bizony nagyon nehéz helyzetbe kerül. Vagy egyáltalán semmit nem fog találni a szótárban, vagy amit talál, azt gyakran nem fogják helyesen érteni a partnerek. S ez sajnos nem csak az általános szótárakra igaz, amelyek természetszerűleg nem tudják az összes szakterület teljes szókincsét átfogni, hanem

még a meglevő szakmai jellegű szótárainkra is. A legnagyobb gond, hogy egyáltalán nincs a helyi közigazgatás, az önkormányzatok speciális szókincsét felölelő szakmai szótárunk, amire pedig a fentiekben tárgyalt élénk partnerkapcsolatok miatt nagy szükség lenne.

Létezik ugyan egy német-magyar összehasonlítást és szójegyzéket is tartalmazó bajor kiadvány a német települési közigazgatásról (Stimpfl 1996), de ez kevésbé hozzáférhető nálunk, s csak a német viszonyok „magyarításában” nyújt némi segítséget, a magyarról németre történő átültetésben nem. Ez sajnos igaz a magyar kiadású közigazgatási szótárra is. Ennek alapját a német közigazgatás szókincsé képezi, annak magyar megfelelőit próbálja megadni. De annak ellenére, hogy viszonylag friss kiadású (2003), magyarul még mindig a rendszerváltás előtti fogalmakat használja (pl. végrehajtó bizottság, tanács stb.). A mai magyar helyi önkormányzatok szókincsének német megfelelőit pedig általában hiába keressük benne.

Mindezek alapján határozottan állíthatjuk, hogy szükség lenne egy önkormányzati szakszótárra, amely mind magyar-német, mind német-magyar vonatkozásban tartalmazná a szakterület legfontosabb szókincsét, lehetőleg nem csak a németországi, hanem a teljes német nyelvterület sajátosságaival együtt. Az interlingvális kommunikációban hasznosabbak a kétnyelvű szótárak, mint az egynyelvű idegen nyelvi szótárak főként azért, mert hatékonyabban segítik megtalálni az egyenértékű kifejezéseket. Ugyanakkor a legtöbb kétnyelvű szótár rengeteg elavult kifejezést tartalmaz, és szakszerűtlen. Ezért a szakszótár és az egynyelvű lexikonok ötvözésére lenne szükség, ahogy azt H.-P. Kromann is kifejtette, aki új típusú, kétnyelvű funkcionális szótárakat tart szükségesnek, amelyekben a lexikai egységek magyarázatokat, kommentárokat is tartalmaznak (Kromann 1998). De jó példaként említhetnénk az ún. kulturális szótárakat is.

Irodalom

- Fóris Ágota 2005. Szakszótári szócikkek tartalmi vizsgálata: analóg és digitális. In: Cs. Jónás Erzsébet, Székely Gábor (szerk.): *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Bessenyei György Könyvkiadó, Pécs – Nyíregyháza 2005. I/2, 172-177.
- Kromann, H.-P. 1998. Neue Orientierung der zweisprachigen Wörterbücher. In: *Ein Textbuch zur Lexikologie*. Band II. (Zusammengestellt von R. Hessky und E. Knipf). Holnap Kiadó, Budapest. 223-231.
- Póla Péter 2002. Önkormányzatok nyelvi infrastruktúrája. In: *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Szer. Fóris Ágota-Kárpáti Eszter-Szűcs Tibor. Lingua Franca Csoport, Pécs, 65-70.
- Stimpfl, Hans 1996. *Kommunale Selbstverwaltung. Deutsch-Ungarisch*. Reihe H, Band 2. (Ford. Dr. Kiss László.) Hrsg. Bayerische Verwaltungsschule und Bundesakademie für öffentliche Verwaltung im Bundesministerium des Innern. München.
- Vogelné Takács Gabriella 2002. Interkulturelle Kommunikation in der Kommunalverwaltung. In: *Német nyelvű cégkommunikáció Magyarországon*. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet. Tudományos füzetek 3. 91-101.

Application of communication theory in 'professional identity' development of the professional language communication student

Troy B. Wiwczarowski

There is a need to stress the socio-cognitive approach to teaching language students professional communication. Professional communication courses should arm students with the understanding that there always exists a fluid relationship between themselves and the people in their work environment, and that the direction that relationship will take depends largely on one's being capable of becoming one's professional self. The student can only develop this capability by developing methods of cognition that will allow them to see themselves and their role in a given environment clearly. But this requires maturity, and maturity can only be developed through experience, over time. Maturity is, of course, an inconsistent variable that differs from individual to individual, both temporally and in degree. For this reason, I emphasize the social aspect of acquiring and using the linguistic tools I seek to provide my students through my courses, putting my students through a kind of 'apprenticeship' in public speaking which places them in specified situations and environments in which they must shape their message to be as realistic as possible. (Gee 1996)

My students work on authentic tasks and projects, because I want to expose my students to the same kinds of situations they will face outside the classroom after graduating and gaining employment. (Long and Crookes 1992) The apprenticeship they undergo has two primary benefits: 1) it affords them the possibility to mature as thinkers and speakers by challenging to think for themselves under the critical eye of their peers and an instructor, and 2) the assignments prepare them to handle the type of cognitive challenges faced daily in the real world students are otherwise rarely exposed to before graduating from university. I teach this way, as, in my understanding, most communication on the professional level actually meets the definition of interpersonal communication. Specific definitions differ, but generally, interpersonal communication involves the management of messages for the purpose of creating meaning. (Littlejohn 1992)

Since I am teaching Hungarian students not only communication as such, but rather communication as a mode for ESP use, an understanding of how communication takes place between non-native speakers and native speakers, and especially those of how communication may take place between two non-native speakers, both using a second language as a means of communicating within a given professional context is vital. Houser (2003) notes that the related issues of audience identification and analysis are crucial components of successful communication, and both are emphasized in the material I present in class that students must master. The inherent danger I saw in designing my courses for students not majoring in English language studies was that the

results would better serve what Speier (1973) defined as conversation, i.e. people seeking “each other out for the predominant purpose of talking”, rather than having speech in the classroom which developed communication in such a way that produced students who could become professional ‘strategic agents’, a term I borrow and transform from James (1996). By this, I mean individuals who can be changed enough in their thinking strategies to provide them with the tools of reflection and empowerment they need in order to effectively communicate for personal professional success. I did not want to develop good conversationalists, but focused effective communication professionals who use ESL as a means to an end.

As stated, students learning the tools of professional communication must approach each communication task armed with the understanding that there always exists a fluid relationship with one’s audience. Vital to establishing this relationship is the ability of the speaker to fully utilize his/her own uniqueness as a professional, in order to have the greatest positive impact on the listener. Most beginners at public speaking are hampered in their ability to recognize their own roles in establishing this relationship by their lack of a ‘professional identity’. Involved in the creation of such an identity are the elements of professionalism, open-mindedness, self-discipline, confidence and experience. Teaching students who lack any public speaking experience to develop a professional identity for themselves involves using a combination of elements from (intercultural) communication theory, applied psycho- and sociolinguistics and technical language pedagogy, but these alone are not enough to initiate the average student into the world of professional communication.

I have been struggling with how to best address the problem of developing a professional identity in my students for a decade. This element of professional growth became a focus of my attention because of my socio-cognitive approach to teaching communication. Questions to which I wanted answers included: How could I open my students’ minds to strategies which promote professional social interaction in order to perform well in real-life imitating tasks when they had no real-life job experiences? How could I develop trust in my students, when the educational culture many of them grew up in precluded, even rejected, student communication of original thinking or opinions to instructors? How could I build the self-confidence they needed in order that they might develop proactive communicative strategies that rely on aggressively projecting original arguments and ideas that they might successfully engage the critique the professional world brings with it? These questions had one point in common: their solution required the students take the crucial steps necessary to begin to develop mentally from adolescents into adults. Yet, how could I develop mature thinking in immature thinkers?

One of the characteristics of student life that initially caught my attention after arriving in Hungary 10 years ago was the organization of the students from each class year into subgroups (*csoportok*). Although any researcher must admit to variance between groups, there generally exists in these subgroups a type of special intergroup communication, based on strong intergroup identity. Tajfel (1978) discusses the importance of social identity, and Gudykunst (1985) developed from this a model of intergroup communication that I feel applies to my Hungarian students. Gudykunst’s model is applicable because it defines the basis for interpersonal communication, espe-

cially as relates to anxiety and uncertainty in communicating with members of other groups, whom Gudykunst terms 'strangers'. Rogers (1999) discusses the role of the stranger in intercultural communication research in detail. I have chosen Gudykunst, because his thinking best reflects the twin stimuli of anxiety and uncertainty my students face when they first enter my classroom. At that moment, the majority of my students are being confronted with the challenge of speaking before an audience in a formal way for the first time. These feelings are further compounded by the fact that I am a native speaker, a textbook example of a 'stranger' in intercultural communication theory research. Gudykunst was also influenced by Doise's (1986) analysis of how communication and culture interrelate. Doise argues that there are four levels at work: the individual, interpersonal, intergroup and cultural. The individual level involves those factors that motivate one to communicate at all, i.e. the creation and interpretation of messages all individuals are involved in everyday, which define the line between their self-concept and their need to be included in a group. The interpersonal level refers to the level of intimacy we allow ourselves when dealing with others communicatively, whether at home or at work. The intergroup level influences our messages and their creation by appealing to our social identities and collective self-esteem. The cultural level involves those factors that lead individuals to communicate similarly or differently across cultures. Gudykunst built on these points, among others, in developing his Anxiety/Uncertainty Management Theory (AUM) of Effective Communication.

There are many other theories under debate in the field of communication theory about how one relates to others in various social settings, whether within groups or with strangers. (Littlejohn 1992) There are even theories about how the image of the self may affect interaction with others. (Berger 1979) What I needed was an effective means of identifying and managing the creation of a new self in my students, in order to allow for professional communication to replace conversation as their focus for using English in their professional lives. After much reflection, I found that by refocusing AUM on the problems of achieving a mature, professional identity, I could develop strategies for assisting students to develop a professional identity. AUM is particularly relevant, because the individual is normally only limited in self-growth and development by emotional (psychological) dilemmas. These arise whenever an individual confronts a new problem that requires action, and is unsure of its outcome. AUM discusses the elements of anxiety and uncertainty as prohibitory factors to effective communication. Although explanations vary widely, anxiety is best defined as the affective (emotional) equivalent of uncertainty, which is based on the anticipation of negative consequences of one's actions. (Based on Stephan & Stephan 1985) Anxiety is a natural element influencing the communication process, especially situations new to students, such as when they have to give their first professional presentations in front of an audience.

However, anxiety is not always a negative factor. Janis (1985) even argues that anxiety can, though strictly at moderate levels, lead to "adaptive processes". These processes, of course, reduce anxiety levels enough to facilitate learning. Gudykunst (1985) writes that anxiety is bridged by time and the development of trust. Trust, in my opinion, relates not only to the stranger becoming a familiar, but to an unfamiliar situation becoming a familiar one. Trust brings confidence, mainly in the intention of a

stranger (other), in the reaction of one's environment to one, or in the outcome of a situation for the actor. Trust is that element which overcomes anxiety, but which cannot exist without anxiety's initial presence. Anxiety is therefore something which is dialectic, involving both fear and trust.

The incidence of trust on the side of the speaker initiates the creation of an environment in which basic communication may take place. This environment is based on the direct extension of trust, which I would consider to be the positive perception of a stranger's discourse. When a speaker feels that responses to a message are positive, even if their intuition is false, he has taken the first step towards building understanding. Effective communication is, however, more demanding, as it involves what Rogers and Kincaid (1981) call "mutual understanding" and McLeod and Chaffee (1973) term "accuracy".

We now arrive to the problem of mature thinking, as building mature thinking in the communication student requires not only that one overcome one's anxiety and uncertainty to communicate specific messages, but also that the student learn to develop thinking strategies which are based on the proper assessment of one's audience and its capability to properly receive, evaluate and interpret one's message. The development of such abilities in the student require a level of self-awareness and an awareness of otherness that allows the speaker to manage their uncertainty to communicate effectively, even if the speaker is unsure of an outcome. Gudykunst (1995) terms this level of self-awareness mindfulness. Students first attempting to professionally communicate usually fall outside this criterion for effective communication, as they remain unaware of their behavior, i.e. their appearance to others. I teach my students that they always have a 'stage presence' when they give a speech, and that they must work to enhance their public personae as much as possible, in order to build credibility with their professional peers. The problem is that the student's inexperience, especially their lack of work history, precludes their being able to step outside themselves and to see themselves as they truly are when speaking. Most people have little knowledge of what they sound like in front of an audience, and, as the examples of George W. Bush or Peter Medgessy as speakers show, messages are often prejudiced by their ability to speak in what their audiences feel are professional voices. Langer (1989) correctly posits the theory that most beginners communicate mindlessly or automatically. For this reason, I must teach students everything from proper posture, gesturing, articulation, and voice management (e.g., pitch, rate), to the use of note cards or extemporaneous speech.

Good speakers are involved in a form of automatic information processing which involves many levels of cognitive activity, albeit attention, awareness, intention, control, or reevaluation, restructuring or interpretation in general. Langer argues that the effective speaker must be able to generate new categories of thought, be open to new stimuli, and become aware of the many degrees of perspective. I would argue that these latter categories, taken together with the processing elements I discussed previously, go far to reflecting maturity in a person's cognitive and communicative activities. All these processes inform mindfulness. When we are mindful, we do not focus on outcomes, but on the audience, and therefore are open to the subtleties of the communicative and receptive acts. We see our behaviors reflected in the reactions of our audience members. We can recognize that our audience responds differently to our messages, and inter-

prets them differently, than we can or do, and this understanding allows us to see more clearly the communicative choices we have which can help us to create the response and interpretive intentions in our audience we are seeking. Recognition of one's own ability to 'feel' an audience, especially in cases when this feeling is validated by the audience's reaction to a message, creates self-esteem, which abrogates anxiety, and leads to professional growth. Self-esteem building in the communication classroom should therefore be the greatest goal of professional language communication courses.

References

- Berger C. 1979. Beyond initial interactions. In: H. Giles & J. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication*. Oxford: Blackwell.
- Doise, W. 1986. *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge UP.
- Gee, J.P. 1996. *Social Linguistics and Literacies*. London: Taylor and Francis.
- Griffin, E. 1997. *A First Look at Communication Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Houser, R. 2003. What is the value of audience to technical communicators? A survey of audience research. *First User Services, Inc. In-House publication*. <http://www.user-first.net/rob/>. Accessed 2003.10.06.
- Gudykunst, W.B. 1985. A model of uncertainty reduction in intercultural encounters. *Journal of Language and Social Psychology* 4. 79-97.
- Gudykunst, W.B. 1995. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory. Current status. In R.L. Wiseman (Ed.) *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- James, P. 1996. Learning to reflect: a story of empowerment. *Teaching and Teacher Education* 12. 81-97.
- Janis, I. 1985. Stress inoculation in health care. In: A Monat & R. Lazarus (Eds.). *Stress and coping*. New York: Columbia UP.
- Langer, E. 1989. *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Littlejohn, S. 1992. *Theories of Human Communication* (5th Ed.). California: Wadsworth Publishing.
- Long, M., Crookes, G. 1992. Three approaches to syllabus design. *TESOL Quarterly Online*, 26.1. <http://www.iei.uiuc.edu/TESOLOnline/texts/longcrookes/>. Accessed 2004.02.26.
- McLeod, J., Chaffee, S. 1973. Interpersonal approach to communication research. *American Behavioral Scientist* 16. 483-488.
- Rogers, E. 1999. George Simmel's concept of the stranger and intercultural communication research. *Communication Theory* 9. 58-74.
- Rogers E., Kincaid D. 1981. *Communication networks*. New York: Free Press.
- Speier, M. 1973. *How to observe face-to-face communication: a sociological introduction*. Pacific Palisades, CA: Goodyear Publishers.
- Stephen W., Stephan C. 1985. Intergroup anxiety. *Journal of social issues* 41.3. 157-175.
- Tajfel, H. 1978. Social categorization, social identity, and social comparisons. In: H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between groups*. London: Academic Press. 61-76.

Szakmai nyelv a modern kutató életében

Zöldi Kovács Katalin

1. Bevezetés

Napjainkban az informatikai forradalom következtében felgyorsult az információ-áramlás, új távlatok nyíltak az együttműködés, a közös kutatás számára. Ennek következtében rendkívüli mértékben megnőtt az írásbeli kommunikáció szükségessége. Mivel hallgatóinkat a kommunikáció különféle megjelenési módjainak befogadására, feldolgozására és generálására készítjük fel, fontos megvizsgálni, hogy a kutatók milyen jellegű szövegekkel kerülnek kapcsolatba munkájuk során. A leendő kutatók nyelvtanításában igen fontos szerepet kap a tudományos közlemény feldolgozása. Ezek a cikkek az információ-átadás leggyakoribb formái. Fontos szerepe lehet azonban más jellegű szövegek feldolgozásának is, amennyiben különböznek a tudományos cikk stílusától, lexicájától, grammatikájától és lényeges részét képezik a kutató munkájának.

A tudományos diskurzust kutató tanulmányok szerint jelentős szerepe van a pragmatikai tényezőknek, melyek az adott kontextusban a grammatikai, lexikai, stilisztikai és retorikai lehetőségeket meghatározzák. Az adott diskurzus nyelvi eszközeinek kiválasztása szempontjából kiemelkedő helyet foglal el a diskurzusközösség, melynek fogalmát Swales a következők szerint határozza meg: egy diskurzusközösség közös elfogadott célok készletével rendelkezik; az információ-cserének kialakult mechanizmusai vannak; a résztvevőknek jól kialakult szerepe van ebben a mechanizmusban; különböző műfajokat használnak a beszédszándékok közléséhez; specifikus lexika használata jellemzi őket; és a tagoknak rendelkezniük kell megfelelő tapasztalattal ahhoz, hogy a diskurzus közösség tagjai lehessenek (Swales 1990).

2. Vizsgált anyagok

Tanulmányomban kutatók angol nyelvű levelezését vizsgálom, tehát a diskurzus módja minden vizsgált esetben írott forma. Az említett kutatók molekuláris biológusok, ők alkotják a diskurzusközösséget. A munka jelentős része az Egyesült Államokban folyik vagy folyt. A diskurzus témája a kommunikáció céljának megfelelően változik. Az említett kutatók egymással folytatott levelezése többféle stílust képvisel a résztvevőktől és a diskurzus témájától függően. Az általános cél minden esetben egyfajta kooperáció, de a specifikus retorikai funkciókban eltérések mutatkoznak.

A vizsgált 10 levél közül 2 együttműködésről szól, 3 bizonyos munkákat részletez, esetleg ezzel kapcsolatban kér valamit, 3 tudományos cikk publikációjával kapcsolatos, 2 pedig a szakterülettel kapcsolatban álló cégektől származik. A dokumentumok között nem szerepel a tudományos publikáció, mivel azzal számos tanulmány foglalkozik. Az elemzés nem teljeskörű, nem mindenre kiterjedő diskurzuselemzés, azt vizsgálja, hogy van-e jelentős eltérés a különböző szövegek nyelvezetében.

Bár a szakmai nyelv bizonyos általános jegyei mindegyik szövegben fellelhetők, a különböző célt és stílust képviselő írások nyelvezetében lehet akkora különbség, hogy

azt oktató munkánk során nem lehet figyelmen kívül hagyni. Fontos tudnunk, hogy egy kutató munkája során milyen jellegű tevékenységeket végez. Ez a kutatás mellett olyan feladatokat jelenthet, amelyek az adott szakterületen kívül más területeknek, vagy más területekkel kapcsolatos kommunikációnak az ismeretét kívánják meg.

3. A vizsgálat eredményei

Az első két levél témája az együttműködés. A résztvevők kutatók, akik a jelen helyzetet elemzik és jövőre vonatkozó elképzeléseiket fogalmazzák meg. A kommunikatív cél az együttműködés létrehozása. Az egyik levél kissé hivatalosabb, két cég közötti kooperációról szól, míg a másik félig-meddig baráti levél egy cég és egy kutató együttműködéséről. Mégis a második levél tartalmazza nagyobb koncentrációban a szakszavakat, különösen rövidítéseket és tulajdonneveket (pl. *TRAIL manuscript*, *GZ paper*, *Introgen deal*, *STTR grant*). A lineáris kohézió kifejezőjeként jelenik meg pl. a szóismétlés (*deal*, *grant*). Az első levél formailag kötöttebb, bár szókinsében nem. Itt legfeljebb általános tudományos-technikai szavak szerepelnek, mivel itt nem a kooperáció részleteit tárgyalják meg, hanem a kooperáció tényét. A szöveg konnexitását többek között pl. az anaforikus elemmel bővített korreferens szavak jelenléte biztosítja (pl. *collaboration*; *this collaboration*).

A harmadik, negyedik és ötödik levél, melyek munkafolyamatokkal kapcsolatosak, a szigorúan vett szakmai nyelv jegyeit viseli magán. Ezek keményebb struktúrájú, kötöttebb nyelvi megformáltságú szövegek, melyek expresszív-stilisztikai szempontból sem színezettek. Ezen levelek törzsrészét kizárólag a diskurzusközösség érti. A harmadik és negyedik levél a tudományos cikkekre jellemző jegyeket hordozza, melyek a tudományos kutatás strukturáltságát és rendszerezettségét tükrözik és egy bizonyos univerzális formátumot követnek a tények közlésére. Lexikai szempontból sem térnek el ezek a részek a tudományos cikkekben megszokottól.

A harmadik levélben, melyben egy minta szekvenálását kéri a levél írója, főleg egyszerű múlt idő szerepel az elvégzett munka leírására, s a passzív szerkezet személytelensége dominál. A participiumok használata szintén a jó megszerkesztettségre utal. A szövegben található kis táblázat az elliptikus szerkezet példája, a mondatokban való megfogalmazásnál gazdaságosabb információ-átadásról gondoskodik.

A negyedik levél törzsrészének leggyakrabban használt igeideje az egyszerű jelen. Itt a kért plazmidok tulajdonságait írja le a kutató. A feltételes mód megjelenése a tervezett műveletek leírását szolgálja. A *may* módbeli segédige jelenléte szokatlan, s csak egyszer fordul elő, mert az író nem biztos abban, hogy a partner egy bizonyos műveletet elvégzett-e. A kohéziót elliptikus szerkezetek, anaforikus elemmel bővített korreferens szavak biztosítják (pl. *If so*; *adenovirus proteins*, *our proteins*).

Az ötödik levél törzsrészében a kutató nyolc vírust ír le, s legfeltűnőbb jellemzője az ellipsis (pl. *Will not make the 12.5K or 3.6K proteins*; *....all other proteins at WT levels*; *No effect on splicing*). A levél befejező részének általános retorikai funkciója az együttműködés felajánlása. A speciális retorikai funkció leírásként ill. kérésként jelenik meg. Az egyszerű jelen idő a leggyakoribb, de szerepel még a folyamatos jelen az éppen folyamatban lévő műveletek leírására, ill. a befejezett jelen a már elvégzett folyamatok kifejezésére. A kohézió anaforikus szóhasználatban (pl. *this*) és ismétlésben nyilvánul meg (pl. *antisera*, *grant*).

A hatodik, hetedik és nyolcadik levél tudományos cikkek publikációjával kapcsolatos. A hatodik levél kísérőlevél egy tudományos cikk publikációra való benyújtásához, a hetedik levél azt jelzi, hogy egy publikálásra benyújtott cikket átvettek, a nyolcadik levél pedig egy cikk elfogadását jelzi ill. a cikkhez fűzött megjegyzéseket tartalmazza. A hatodik levélben a cikk címe, valamint tartalmának összefoglalása szerepel. Jellemzője a terminológia koncentrált használata. Szinte kizárólag egyszerű jelen időt tartalmaz, mivel az adott fehérje jellegzetességeit írja le. Formáját tekintve hivatalos levél annak ellenére, hogy keresztneveket használ. A hivatalos levél általános jellemzői találhatók meg benne különös tekintettel a bevezető mondatra és a kérés megfogalmazására (*Please find enclosed three copies of our manuscript...; We request that you consider the manuscript for publication*). A kohézió ismétlésben (pl. *manuscript, protein*) és szinonimák (pl. *manuscript, paper*) használatában nyilvánul meg.

A hetedik levél egy publikálásra szánt cikk beérkezését jelzi, közli a jogi feltételeket és az esetleges teendőket. Témáját, a résztvevőket, valamint a kommunikáció módját tekintve is sztereotíp szöveg, s meglehetősen kötött szerkezetű. Ez a molekuláris biológia területein írt szakmai cikkekre ill. azok sorsára vonatkozó szakszöveg, a szakcikkek elfogadásának jogi feltételeit és körülményeit szabályozó szöveg, vonatkozhatna bármilyen szakterületre.

A nyolcadik levél egy tudományos cikk publikációra való elfogadását jelzi. Az első részben a cikk tömör ismertetése és méltatása szerepel, a második rész pedig a cikkhez fűzött megjegyzéseket tartalmazza. Mindkét részre jellemző a szakmai szókincs nagymértékű jelenléte. Az első részben leggyakrabban az egyszerű jelen idő fordul elő, ezzel írja le az író a cikk tartalmát. Az utolsó mondatban szereplő *should* segédige a cikk jövőbeli sorsára utal. Természetesen jelentős szerepet kap a szenvedő szerkezet, jelezvén, hogy nem a kutatók, hanem a vírusok és fehérjék vannak a középpontban. A kohézió szótőismétlés formájában van jelen (pl. *identification, identified*). A második rész megjegyzéseiben szintén az egyszerű jelen idő dominál, ezzel írja le az elbíráló az adenovírusokat. Két alkalommal szerepel a befejezett jelen idő a kutatók által elvégzett kísérletek megnevezésére. A feltételes mód használatával kételkedést fogalmaz meg az író. A kohézió eszközei az ismétlés (pl. *utilized*), a felsorolás (pl. *First...; Second*), az antonima (pl. *clearly... less clear; questionanswer*).

A kilencedik és tizedik levél a szakterülettel kapcsolatban álló cégektől származik. Mindkettőre jellemző, hogy nem a kutatással foglalkozik, hanem eladni kíván valamit. A kilencedik levél különböző enzimek megrendelését teszi lehetővé. Ez a szöveg jelentős mértékben eltér a szakterület által használt dokumentumoktól. Csak a középső részében szerepel a szigorúan vett szakmai szókincs. A bevezető és befejező rész inkább általános szakszókinccsel ill. a marketingre jellemző szókinccsel tartalmazza. A középső rész legfeltűnőbb jellemzője a nominalizáció és az ellipszis. Ha van ige a mondatokban, az szinte kizárólag egyszerű jelen idő. Azt fejezik ki, hogy a cég által megvásárlásra ajánlott termékek mire használhatók. A kohézió formái ebben a levélben a helyettesítés (pl. *new restriction enzymes.....more*) és az ismétlés (pl. *package sizes*).

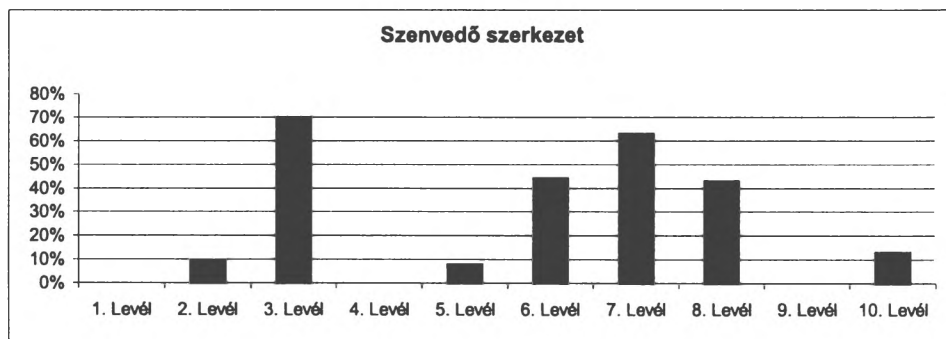
A tizedik szöveg egy tanácsadó cég levele, retorikai funkcióját tekintve szintén termékkeladásról szól. Ez a termék egy bioinformatikai témájú jelentés, tárgya az adott területen végzett piackutatás és piaci elemzés. A ma kutatójának, különösen, ha az ipar-

ban dolgozik, tájékozottnak kell lennie a piaci körülményekről, tudnia kell, mire van kereslet. A bioinformatika segítséget nyújthat pl. azzal, hogy megfelelő adatbázissal áll a kutató rendelkezésére, meghatározza a molekulák kötődését, a fehérjék szerkezetét stb. Ebben a szövegben egyáltalán nem szerepel a molekuláris biológia terminológiája, viszont nagy számban tartalmazza a közgazdasági szaknyelv szavait és kifejezéseit.

	Egyszerű jelen	Egyszerű múlt	Befejezett jelen	Egyszerű jövő	Folyamatos jelen	Befejezett múlt	Folyamatos jövő
1.levél	5		2				
2.levél	6	2	5	8	1	1	
3.levél	6	13			1		
4.levél	13	1			2		
5.levél	40	3	1	5	3		
6.levél	9						
7.levél	8	1	4	2	1		
8.levél	25	1	4				
9.levél	7		1	1			
10.levél	11	1	3				1

1. ábra: Az igeidők megoszlása az egyes levelekben

A második és harmadik levél kivételével mindegyikben az egyszerű jelen idő dominál. A második levélben elsősorban a jövőt érintő tervekről van szó, valamint a jelen helyzet felvázolásáról, így az egyszerű jövő idő valamint az egyszerű jelen szerepel leg-többit. Az eddig történtek ábrázolása miatt jelenik meg aránylag sokszor a befejezett jelen idő. A harmadik levélben az egyszerű múlt idő dominál, mert ez a szöveg elsősorban az elvégzett munkafolyamatokat írja le. A hatodik levélben csak egyszerű jelen idő szerepel, ebben ajánlja fel a kutató cikkét publikálásra. A legtöbb igeidő, összesen hat, a második levélben található. Ez az egyetlen baráti levél, s ezért a mindennapi nyelv stílusjegyeit és annak lexikai, szintaktikai és szemantikai ismertetőjegyeit hordozza. A folyamatos jövő egyedül a tizedik levélben szerepel a jövővel kapcsolatos események kifejezésére.



2. ábra: A szenvedő szerkezet előfordulása az összes ige százalékában kifejezve

A szenvedő szerkezet legnagyobb arányban a harmadik levélben fordul elő, amelyben az elvégzett munkát írja le a kutató. Ez a szerkezet a személytelenítés eszköze, a munkaformákra irányítja a figyelmet. A hetedik levél szintén nagy százalékban tartalmazza a szenvedő szerkezetet. A kiadó azt írja le, mi a teendő a cikkel, amennyiben megjelentetik. Egyáltalán nem szerepel a szenvedő szerkezet az első, a negyedik és a kilencedik szövegben. Az első szövegben a kooperációban részt vevők aktív szerepe kap hangsúlyt, a negyedikben a kutatók problémája és kérése áll a középpontban, a kilencedik pedig inkább az egyszerű jelen időt és az elliptikus szerkezetet alkalmazza a személytelenítés kifejezésére.

A lexikát tekintve: a harmadik, a negyedik, az ötödik, a hatodik és a nyolcadik szöveg tartalmazza a terminológiát nagy koncentrációban. Jelentős mennyiségű szakmai szó szerepel még a kilencedik szövegben, és csak egy vagy kettő az első levélben. Szinte egyáltalán nem jelenik meg a szakmai szókincs a hetedik és a tizedik szövegben. A rövidítések legnagyobb számban az ötödik levélben szerepelnek a vírusok leírásánál, ezt követi a szekvenálást kérő harmadik levél, a hetedikben és a tizedikben viszont egyet sem találunk.

4. Konklúzió

A fenti szövegekben a pragmatikai különbségek stílusbeli, lexikai, szintaktikai és szemantikai különbségeket eredményeznek, tehát szükséges lehet az ilyen jellegű szövegek vizsgálata. Átfogó tanulmányt kellene készíteni a kutatók tevékenységeiről, hogy pontosabb képet kapjunk a kutatás és egyéb járulékos feladatok nyelvi vonzatáról. A felmérés eredményeinek feldolgozása lehetővé tenné olyan tantervek elkészítését hallgatóink számára, amelyek megfelelnek a mai tudósokkal szembeni elvárásoknak. A modern kutatómunka egyre kisebb területekre koncentrálódik, ami nagyfokú specializálódással jár, ugyanakkor elvárás az is, hogy a kutatónak átfogó képe legyen szakterületéről általában, ezenkívül valamilyen szinten jártasnak kell lennie bizonyos határterületek szokásaiban, kommunikációjában is (pl. Tudnia kell, hogyan és hol lehet különféle alapanyagokat beszerezni, mi a módja a támogatások megszerzésének, hogyan kell egy szakmai véleményt megírni stb.). Éppen ezért nem elég a szigorúan vett szaknyelv magas szintű ismerete, mert a kutatómunka számos olyan helyzetet teremt, ahol nagyobb szükség van egy másik szakterület nyelvhasználatára (pl. a jogi szaknyelvre vagy a közgazdasági szaknyelvre). Ma már sokkal aktívabb nyelvtudásra van szükség, mint 10 - 15 évvel ezelőtt. Egyrészt nyitottabbá vált az ország, másrészt megnövekedett az informatika és a távközlés teremtette lehetőségek száma. A ma kutatója aktívan részt vesz kutatómunkájának megtervezésében, lehetőségeinek megteremtésében, szellemi termékének közzétételében és esetleg eladásában. Ehhez pedig a mai kornak megfelelő nyelvtudás szükséges.

Irodalom

- Bhatia, V. K. 1993. *Genre Analysis: language use for professional settings*. London: Longman.
 Swales, J. 1988. *Episodes in ESP*. Prentice Hall.
 Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

II. Interkulturális kommunikáció, EU-nyelvhasználat

Három neolatin nyelv gesztusainak didaktikai célú bemutatása

Balogh Katalin – Győri Anna – Wallendums Tünde

Témaválasztás

A téma három neolatin nyelvre vonatkozó közös tárgyalása egy oktatásszervezési szükségességéből ered. A nyelvórák száma csökken, ott kevés helye van/lehet a non-verbális kommunikációnak, míg az egyre nagyobb teret hódító célnyelvű tanórák keretében a hallgatók előben is megtapasztalhatják a gesztusok szerepét. Az ugyancsak idegen nyelven tartott *kultúráközi kommunikáció* tárgyban lehetőség nyílik ennek a témának az explicit bemutatására is. A három nyelv gesztusai közötti párhuzamok felállítása nem valós követelmény, hanem lehetőség a továbblépésre az összehasonlító ismeretek szerzésében. Ilyen kutatás egy Neolatin Nyelvek Tanszékén belül kézenfekvő.

Bevezetés

A mediterrán népek gesztikulálása nyelvi kommunikációjuk szerves része, a határozott és lendületes kéz és karmozdulatok ugyanakkor a külföldi nyelvtanulók számára sokszor értelmezhetetlenek – olykor félelmetesek, máskor nevetségesek – illetve félrevezetőek. A gesztusnyelv a nonverbális kommunikációs eszköztár egyik legismertebb – az idegen nyelvtanításban is mind gyakrabban szóba kerülő – része, ugyanakkor nem feledkezhetünk meg a területjelzés és a személyes távolság szabályozásának – szintén kultúránként eltérő – sajátosságairól, sem pedig a testtartás, az arcjáték, és a tekintet kommunikációs szerepéről. A téma összetettsége folytán elkerülhetetlen az interdiszciplináris megközelítés: a non-verbális kódok értelmezésénél és tanításánál célszerű figyelembe venni az antropológia, az etnológia, a pszichológia, a nyelvoktatás, és a kommunikációkutatás eredményeit és sajátos vizsgálati szempontjait is.

A gesztusok definiálása és a gesztusnyelv szakirodalma

Az említett non-verbális közlésrendszerek közül a jelen tanulmány (terjedelmi korlátok és didaktikai megfontolások miatt is) kizárólag a gesztusokkal foglalkozik. Gesztusnak tekintjük mindazon szándékos vagy ösztönös testmozdulatot (elsősorban a karok, a kéz és a fej helyzetváltozásait), amelyek lelkiállapotokat tükröznek.

A szakirodalomban ugyanakkor számos különböző gesztus-definíció, továbbá gesztusosztály, illetve -kategória ismeretes, ezek felsorolása azonban meghaladná munkánk kereteit. Feltétlenül meg kell viszont említenünk, hogy a témában mindhárom nyelvterületen léteznek klasszikusnak tekintett szerzők: Franciaországban G. Calbris és J. Montredon, Itáliában P. Diadori, valamint I. Poggi és T. Panero, a spanyol nyelvterületen pedig Poyatos, E. Martinell Gifre, és A. M. Cestero. Végül nem feledkezhetünk el az irányadó az angolnyelvű szerzőkről sem: Knapp, Ekman és Friesen, LaBarre nevei fémjelzik a gesztusok nemzetközi kutatását.

Mielőtt a gesztusok didaktikai célú ismertetésére rátérnénk, fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a gesztus szónak a fentiekén túl – a magyar nyelvben és a három vizsgált neolatin nyelvben egyaránt – létezik egy átvitt értelmű jelentése is, jó irányban tett cselekedet értelemben. (Petit Robert1). Ez a tény mindenképpen említésre érdemes a téma nyelvórai felvetésekor.

A gesztusok a nyelvoktatásban

Az idegen nyelvek és a kommunikáció oktatásában a gesztusoknak leginkább a kommunikációs, az interkulturális, a szociokulturális, valamint a stratégiai és a nyelvi kompetenciák fejlesztésében van szerepük. Nem elhanyagolható tény, hogy a gesztusnyelvben megszerzett kompetencia jelentékenyen segíti a beszédértési műveleteket, és hozzájárul az írott szövegértés, sőt esetenként a szövegprodukciónak sikeréhez is.

A gesztusok a kultúrák közti kommunikációban közismerten rendkívüli jelentőséggel bírnak, ezért igyekszünk tanítványainkban – a nyelvtanítás kezdetétől fogva – tudatosítani, hogy még az egymáshoz mentalitás szempontjából gyakran közelállónak tekintett népek – így pl. az újlatin nyelvek beszélői – körében is igen-igen eltérő lehet a mindennapi kommunikációban használt gesztusok mennyisége, intenzitása, gyakorisága, jellege és értelme(zése).

Az újlatin nyelvek gesztusait áttekintő modell

Tanulmányunkban a francia, az olasz és a spanyol nyelv legjellegzetesebb gesztusait kívántuk összehasonlítani. Mindhárom nyelvben léteznek úgynevezett gesztusszótárak (spanyol: J. Coll, M. J. Gelabert, E. Martinell; olasz: B. Munari; francia: G. Calbris-J. Montredon), melyek egy ilyen vizsgálathoz mindenképpen jó kiindulópontot jelentenek, noha a művek eltérő válogatási és osztályozási szempontrendszere miatt az anyag – egy végtelen és folyamatosan átalakuló kulturális adathalmaz – nem könnyen kezelhető. Az áttekinthetőség érdekében kidolgoztunk egy – négy kategóriából felépülő – modellt a gesztusok kezelésére:

1. A gesztus (maga a mozdulat), továbbá annak jelentése és verbalizálása azonos.
2. A gesztus azonos, de verbalizációja eltérő.
3. A gesztus eltérő, de a verbalizáció azonos vagy nagyon hasonló.
4. A gesztus és a verbalizáció is eltérő, egyedi.

Az említett négy kategórián kívül szólni kell az úgynevezett speciális esetekről is: előfordul, pl. hogy valamelyik (cél)nyelvben nincs gesztus, illetve gesztus van, de nincs azt kísérő vagy helyettesítő helyzetmondat. Ritka, ám mégis előforduló jelenség, amikor egy gesztushoz sajátos szövegfordulatok helyett adott intonációjú verbalizáció kapcsolódik: *Na na na nère*.

1. A gesztus, továbbá annak jelentése és verbalizálása azonos

Ezeknek a gesztusoknak a megértése a legkevésbé problematikus, mivel többnyire az úgynevezett illusztratív gesztusok csoportjába tartoznak.

Az első képen bemutatott – ujjkeresztezős – gesztus pl. mindhárom vizsgált újlatin nyelvben létezik és jelentése is azonos: balszerencse elhárítása, vagy óhaj, kívánság ki-

fejezése. Szokásos verbális kísérete: *Jaj, csak sikerüljön! Jaj, csak kitartson!, Drukkolok, Szorítok*. Ugyanakkor a performatív nyelvi fordulat francia, olasz, illetve spanyol megfelelője is használható önmagában (gesztus nélkül) is: *je croise les doigts, incrocio le dita, cruzarse los dedos por .../para....*

2. A gesztus azonos, de verbalizációja eltérő

Nyelvtanítási szempontból ez az egyik legérdekesebb eset, amely számos tipikusan mediterrán gesztus megismerésére és összevetésére kínál lehetőséget.

A második képen bemutatott gesztus jelentése az olaszban: *Ma cosa vuoi?, Ma cosa stai dicendo?*. Ugyanez a gesztus a másik két neolatin nyelvben is használatos, értelmezése azonban teljesen más: 'pontosság', 'specifikusság', 'egyediség' a franciában. Általában magyarázat közben, egyéb kísérő szavak nélkül használatos. A spanyolban egy további sajátos jelentése is van, amit gyakran szimmetrikusan, mindkét kézzel mutatnak: 'tele volt', 'rengetegen voltak' valamilyen helyen. Gyakran azonban csak a gesztusra utaló: *así* fordulat hangzik el.

Ide tartozik a harmadik képen bemutatott francia a 'madarak csiripelik, úgy hírlík' gesztus is, melynek verbális kísérete a franciában: *a kisujjam monda* mondat. A gesztus a francia nyelvben sajátos szocio-kulturális többletjelentéssel is bír, titkos tudást, megérzést fejez ki. Ez a kézmozdulat ugyanakkor az olaszban ismeretlen, vagy ritka, a spanyolban viszont szintén létezik, de egészen mást jelent: arra utal, hogy valaki *vékony, mint egy cérmaszál*, spanyol verbalizációja: *tan delgado como un fideo* (karcsú, mint egy tépszaszál).

Ebbe a csoportba tartozik az negyedik képen szereplő gesztus is, melynek jelentése pusztán figyelemfelkeltés. Többnyire valamilyen veszélyre – gyakran a partner furfangosságára, dörzsöltségére – hívja fel a figyelmet. A kísérőszöveg: spanyolul *¡OJO!*, olaszul *Occhio!*, franciául *Mon œil*.

3. A gesztus eltérő, de a verbalizáció azonos vagy hasonló

Az ötödik kép az olasz *delizioso* gesztusra, valamint francia és spanyol szinonímáira emlékeztet. Ez a mozdulat az olaszban is előfordul, de nem feltétlenül tartozik a legtipikusabbak közé. Érdekes, hogy a francia és a spanyol nyelvben egyaránt tágabb értelemben használatos, étkezési és erotikus kontextusban is megjelenhet, jelentése: *Ennivaló, pompás*. Szokásos verbális kísérete: franciául *du nanan/à croquer*, és spanyolul *¡Qué rico!*

Spanyol és olasz nyelvterületen használatos gesztust mutat be a hatodik kép. A kéztartás jelentése: *hasonlítanak, egyformák, együtt járnak, össze vannak fonódva, egy húron pendülnek, van köztük valami*. Ez a gesztus kísérőszöveg nélkül is előfordulhat, ha mégis van verbális kísérete, akkor spanyolul: *az andan siempre juntos, se entienden*, illetve a *tienen un lío* fordulatok valamelyike hangzik el. Leggyakoribb olasz kísérőmondata pedig a *Quei due se la intendono*. Itáliában, különösen Nápolyban, ahol a gesztusnyelv egyfajta helyi tolvajnyelvnek is tekinthető, ez a gesztus *bűntársak* jelentésben is használatos (www.portanapoli.com). A franciában ugyanakkor kézmozdulatként nem létezik, a gesztusnak megfelelő nyelvi fordulattal az *unis comme les deux doigts de la main* formában mégis találkozhatunk.

4. A gesztus és a verbalizáció is eltérő, sajátos

A hetedik képen szereplő gesztus csak az olaszban létezik, ott viszont nagyon gyakori. Kifejezetten illusztratív gesztus, valamely étel szóban elhangzó dicséretét erősítjük meg vele. A mozdulatsor verbális kísérete: *buono, ottimo, eccellente, delizioso*, esetleg *Da leccarsi i baffi*.

A nyolcadik képen bemutatott gesztus viszont csak a spanyolban használatos, a franciában és az olaszban nem létezik. Szokásos verbális kísérete: *No tiene dos dedos de frente*. Általában lesújtó pillantás kíséri. ('A homloka alig két ujjnyi magas', azaz csekély értelmű). A homlok magassága a magyar népi bölcsesség szerint is az intelligencia mértéke. A gesztus helyettesítheti is a szöveget.

A kilencedik képen egy sajátosan francia gesztus látható. Jelentése *lusta*, kísérőszövege nincs. A képen pedig az egyik kéz két ujjával képzeletben végigsimítunk a másik tenyéren növe képzeletbeli szőrszálon. Jelentése: *Olyan dologtalan, hogy szőr nő a tenyerén*.

Konklúziók: Ki, hol, mikor s hogyan tanítsa a gesztusokat?

Ez a költői kérdés pusztán arra szolgál, hogy kijelentsük: a gesztusokra mindig és mindenhol érdemes figyelni, anyanyelvű és nem anyanyelvű tanár óráján, a célországban és a nyelvórán, a tartalomközpontú oktatás keretében, az otthoni önálló feladatok során stb. A lényeg, hogy a gesztusokat saját autentikus kontextusukban, a nyelvi ismeretekkel integráltan igyekezzünk elsajátíttatni. A másik didaktikai kulcsfogalom a folyamatos alkalmazás.

A mindennapi tanítási gyakorlatban végez(tet)hetünk párosító gyakorlatokat, ahol egy-egy gesztushoz a megfelelő verbális kísérőmondatot kell kiválasztani, ez egyben a szókincsfejlesztést is szolgálja. A spanyol nyelvre vonatkozóan a BGF-en készült egy speciálisan a gesztusnyelv tanítására szolgáló többválasztós teszt is, amely a kulturális információkon kívül az írott szöveggértés készségét is fejleszti. További gyakorlati feladatok, ötletek kincsestára a gesztusnyelv olasz „kézikönyve” (Diadori P. 1990). A speciális gyakorlatok mellett ugyanakkor a gesztusok pusztá megfigyel(tet)ése is érdekes – ha más nem, hasznos gyakorlati kiindulópont – lehet, hiszen valamely mozdulatsor nyelvi leírása önmagában is egyfajta produkciós tevékenység.

Nem feledkezhetünk el a bevezetésben már említett interkulturális szempontokról sem, fontos a kulturális konnotációk előítéletmentes kifejtése, megismer(tet)ése. Ennek egyik lehetséges megoldása, pl. hang nélküli videószekvencia megtekintése, amely egyben a stratégiai kompetencia fejlesztésére is szolgál, hiszen a tanulók feladata ezúttal is nagyon összetett: megfigyelés, tapasztalatok feljegyzése, összegzése, kifejtése. Ezt követően a felvételt újra megtekinthetjük, ezúttal már hanggal, és kideríthetjük, hogy a sejtések, előfeltevések esetleges (félre)értelmezések miből adódtak, illetve, hogy egyáltalán igaznak bizonyultak-e.

A gesztusokkal való foglalkozás szocializációs szempontból sem utolsó, elősegíthetjük vele a tanulók közötti (szórakoztató) kooperációt.

Irodalom

www.portanapoli.com

users.pandora.be/henk.verdru/italiano

Diadori, Pierangela. 1990. *Senza parole. Cento gesti degli italiani*. Roma: Bonacci Editore.

Froment Fernández, María del Mar. 1997. La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE, *Frecuencia-L*, nº 4, marzo 27-31.

Entre culturas y negocios. Kultúraközi kommunikáció és menedzsment spanyol nyelven. Oktatási segédanyag. BGF-KKFK, Spanyol szekció oktatói munkaközösség, Szerk.: Győri Anna, OM Világ-Nyelv program, Budapest: 2004, 165.

Entre culturas y negocios. Kultúraközi kommunikáció és menedzsment spanyol nyelven. (CD-ROM) Elektronikus oktatási segédanyag. BGF-KKFK, Budapest: 2004.

GESZTUSSZÓTÁRAK

Coll J., Gelabert M. J., Martinell E. 1990. *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.

Munari B.1994. *Il dizionario dei gesti italiani*, Roma: AdnKronos Libri.

Calbris G., Montredon J. 1986. *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: CLE International.

Mellékletek



1



2



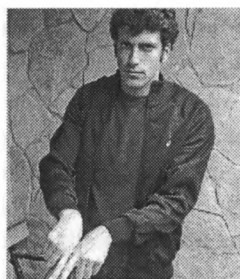
3



4



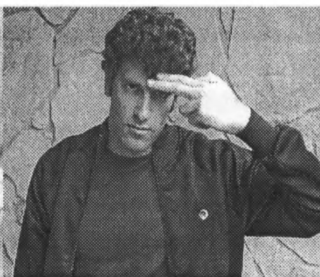
5



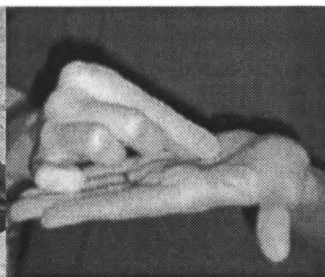
6



7



8



9

1. kép: A francia je croise les doigts, olasz incrocio le dita, spanyol cruzarse los dedos por/para..., 2. kép: Az olasz Ma cosa vuoi?. 3. kép: A madarak csiripelik 4. kép: A spanyol !OJO!, az olasz Occhio!, ill. a francia Mon on oeil! gesztus. 5. kép: Mindhárom neolatin nyelvben finom, pompás gesztus. 6. kép: A spanyol andan siempre juntos, se entienden, tienen un lío, az olasz quei due se la intendono és a francia unis comme les deux doigts de la main gesztus. 7. kép: Az olasz delizioso gesztus. 8. kép: A spanyol No tiene dos dedos de frente gesztus. 9. kép: A francia 'lusta', (=szőr nő a tenyerén) gesztus.

Angolul tanuló középiskolások iskolán kívüli nyelvhasználat

Doró Katalin

1. Bevezetés

Magyarország EU csatlakozásával a korábbinál nagyobb figyelem fordul hazánkban az idegen nyelv-tudásra. Jóllehet a nyelvtanulás szükségessége társadalmilag elismert tény, számos felmérés arra utal, hogy a magyar lakosság csak töredéke rendelkezik használható nyelvtudással. A 2003.1-es Eurobarometer adatai szerint a magyar fiatalok csupán 77%-a állította magáról azt, hogy rövid beszélgetést tudna folytatni valamely idegen nyelven. Ezzel az eredménnyel az európai mezőny alsó harmadában foglaltunk helyet. Pedig több nyelvnek az ismerete lenne szükséges a továbbtanuláson és a karrierépítésen túl a mindennapi kommunikációhoz is.

A különböző egy- és kétnyelvű nyelvvizsgák mellett az újonnan bevezetésre kerülő kétszintű érettségi vizsga, már a középszintű is, azt méri, hogy a tanuló képes-e eredeti, írott és hallott szöveget megérteni, illetve hétköznapi helyzetekben sikeresen használni a célnyelvet. Ehhez az szükséges, hogy minél több autentikus szöveggel és élethelyzettel találkozzon.

A nyelv használata kulcsszerepet játszik az idegennyelv-tudás fejlesztésében, de az idő, amit a diákok az iskolában a gyakorlással töltenek, meglehetősen kevés arra, hogy igazából elmélyedjenek a tanulandó nyelvben és kultúrában, és valóban értékesnek tartsák a nyelvtanulást.

A határok átjárhatósága, a nyelvi és kulturális globalizáció, a technikai fejlődés, valamint az idegen nyelvű média könnyű elérhetősége a mindennapi élet természetes részévé tette a most felnövekvő általános- és középiskolás generáció számára az idegen nyelvekkel, elsősorban az angollal, való találkozást. Ezért gyakran kerülhetnek a fiatalok olyan helyzetbe, ahol használhatják a már meglévő tudásukat, illetve fejleszthetik azt.

Míg az elmúlt években számos nemzetközi és hazai felmérés készült a nyelvtanulók nyelvválasztási és nyelvtanulási motivációjáról (lásd pl. Nikolov 2003; Petneki 2002; Csapó 2001; Dörnyei 1996), az autentikus anyagok nyelvórába való beépítéséről, a számítógépben rejlő lehetőségek nyelvoktatásban történő felhasználásáról (lásd pl. Godwin-Jones 2005; Gonglewski *et al.* 2001), addig lényegesen kevesebbet tudunk arról, hogy mi történik az osztálytermen kívül a diákjainkkal. Jóllehet az iskolán kívüli tanulás témakörében is egyre több tanulmány készül arról, hogy hogyan lehet nyelvgyakorlásra használni a fejlődő információs technológiát, a számítógépet és a mobiltelefont (lásd pl. Purushotma 2005; Schoepp és Murat 2001; Lee 1998), arról már kereset olvashatunk nemzetközi viszonylatban is, hogy összességében hogyan fejlesztik vagy fejleszthetnék nyelvtudásukat a diákok. Ez különösen fontos akkor, ha a saját országukban sajátítják el az idegen nyelvet, azaz olyan nyelvi környezetben, ahol az osztálytermen kívül nincsenek bemerítve a célnyelvi közegbe. Davis és Hamilton (1998) például huszonöt könnyen megvalósítható és szórakoztató lehetőséget sorol fel, amit egyetemista diákjaiknak ajánlanak nyelvgyakorlás céljából.

A jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy hogyan élnek az egyre könnyebb nyelvi elérhetőség adta lehetőséggel nálunk az angolul tanuló középiskolások, illetve iskolai tanulmányaik mellett hogyan használják és fejlesztik a már meglévő nyelvtudásukat. Feltevésünk az, hogy a sok éve nyelvet tanuló, ezért a középfokú nyelvi ismeret felé haladó diákok sokféle helyzetben, pl. TV műsorok és filmek nézésekor, zenehallgatáskor, internetezéskor gyakori jelleggel használják angol nyelvtudásukat, hiszen az ilyen jellegű nyelvgyakorlás legalább olyan mértékben fejleszti szókincsüket, általános és kulturális ismereteiket, mint a kötelező iskolai feladatok.

2. A kutatás módszere, menete és résztvevői

2.1 A kutatásban részt vevő tanulók

A felmérésben 150 angolul tanuló szegedi középiskolás vett részt egy olyan iskolából, mely jól képviseli egy megyeszékhely méretű város vegyes profilú, nem nyelvi tagozatos középfokú intézményébe járó diákság nyelvi és tanulási attitűdjeit és érdeklődését. A kutatás célja éppen az intézményben tanító tanárok szerint „átlagos” tanulók, és nem a nyelvi oktatás terén kiemelkedő elit iskolák diákjainak a felmérése volt. Az angolt első nyelvként tanuló diákok mellett kontrollcsoportként a németül tanulókat is megkérdeztük arra számítva, hogy érdekes hasonlóságok és különbségek jelentkezhetnek a két nyelvet ismerő diákok attitűdjeit és nyelvhasználatát tekintve. Mivel a német nyelvet a diákok csak közel egynegyede tanulja, a kérdőív németes vonatkozású változatát 40-en töltötték ki.

2.2 A felmérés eszköze

A felmérésben részt vevő diákok 2005 márciusában egy három részből álló kérdőívet töltöttek ki. Az A rész háttérinformációval szolgált a diákok iskolai nyelvtanulásáról, motiváltságáról, illetve rákérdezett arra is, hogy szerintük manapság hány és milyen idegen nyelv magas szintű ismerete szükséges.

A továbbiakban a diákok iskolán kívüli nyelvhasználatára voltunk kíváncsiak. A B részben tíz, a mindennapokban előforduló cselekvés gyakoriságát kértük, hogy jelöljék meg egy 5-fokozatú skálán aszerint, hogy milyen rendszerességgel végzik azokat. A C részben pedig öt olyan szituációt értékelhettek a diákok, amelyekben valószínűleg ritkábban, nem napi rendszerességgel találhatják magukat, ezért itt 3-as skálát alkalmaztunk (lásd az 1. és 2. táblázatot).

3. Nyelvi háttérismeret és motiváció

Az angolul tanuló diákok többsége 8-9 éve tanulja a nyelvet, ami azt jelenti, hogy, néhányukat kivéve, a középiskolába lépéskor már több év tanulás áll a hátuk mögött, sőt néhányan már az óvodában is ismerkedtek a nyelvvel. A németesek is általában folytatják a gimnáziumban az általános iskolában elkezdett német nyelvet. Nagy szórást mutatnak a válaszok a diákok tanuláshoz való hozzáállását illetően. A németesek több időt töltenek a napi iskolai feladatokkal, átlagosan 50 percet, míg az angolosok 38-at. Szélsőségesebb adatokat találunk az angolosoknál, közel egynegyedük vallotta azt, hogy 15 vagy annál kevesebb percet készül naponta, a németeseknél ez csupán 10%. Az angolul tanulóknak közül legtöbben 20-30 percet, a németül tanulóknak fele 35-60 percet

foglalkozik naponta az iskolai nyelvi feladatokkal. Mindkét csoportban 10% körüli azoknak az aránya, akik másfél órát vagy annál is többet készülnék.

Az angolul tanuló diákok 14%-a nyilatkozta azt, hogy ha választhatna, akkor inkább nem tanulná a nyelvet, a németeseknél ez az arány magasabb, 22,5%-os. A megkérdezett angolos diákok 23%-a tanulja szívesen az érdemjegytől függetlenül is a nyelvet és szívesen gyakorolja azt minél többet, a németeseknél ez csupán 12,5%-ukról mondható el.

A diákok mindkét csoportja átlagosan két nyelv magas szintű ismeretét tartja elengedhetetlenül fontosnak, amely felülmúlja az Eurobarometer (2003.1:21) 1,5 nyelvi adatát. A számokat közelebbről megvizsgálva láthatjuk, hogy ez az átlag magába foglalja azt, hogy körülbelül ugyanannyi angolos diák elégszik meg az angol egyedüli ismeretével, mint ahányan úgy vélik, hogy három nyelvet szükséges tudni. A németesek döntő többsége a német-angol nyelvpárt jelölte meg, míg az angolosoknak szélesebb a kitekintése, ők többféle nyelvet említenek az angol mellett. A felmérésben részt vevő 190 diák 98%-a tartja az angol nyelv ismeretét elengedhetetlennek, 75%-uk a német nyelvét, 11%-uk a franciáét illetve az olaszét, ezen kívül megjelölték még néhányan a spanyolt, a latint, az orosz, a hollandot és a kínait is.

4. Az iskolán kívüli nyelvhasználat

Az 1. táblázatban felsorolt tevékenységekre adott egytől ötig terjedő pontszámokkal a diákok tantermen kívüli idegennyelv-használatát tártuk fel. Minél kisebbek az átlagok, annál gyakrabban végzik a cselekvéseket a megkérdezett tanulók. Mindkét nyelvből a diákok mindennapi idegen nyelvi forrása a zenehallgatás, amelyet a TV műsorok nézése követ. eltérést látunk az angolosok javára minden tevékenység esetében, ők többet és változatosabban használják a nyelvet az iskolán kívül. Feltétlenül ki kell emelnünk azt, hogy mindkét csoport tagjai csak elvétve találkoznak és leveleznek külföldiekkel, ami sajnos azt jelenti, hogy ritkán nyílik alkalmuk aktívan használni és fejleszteni meglévő nyelvismeretüket.

Mire használod az angolt/németet az iskolán kívül?	Angol	Német
1. Angol/német nyelvű TV műsorokat nézek.	2,87	3,45
2. Angol/német nyelvű újságokat/kiadványokat olvasok.	3,92	4,20
3. Angol/német nyelvű honlapokat használók az interneten.	3,31	4,50
4. Angol/német nyelvű filmeket nézek.	3,17	3,90
5. Angol/német nyelvű számokat hallgatok.	1,27	2,82
6. Magánórákra járok.	4,26	4,35
7. Önállóan is tanulom a nyelvet nem az iskolában használt könyvekből.	3,53	4,05
8. Segítek családtagoknak vagy ismerősöknek az angol/német nyelv tanulásában.	3,52	3,75
9. Találkozom külföldi barátokkal, ismerősökkel, akikkel angolul/németül beszélgetünk.	4,31	4,42
10. Angolul/németül levelezek külföldi barátokkal, ismerősökkel.	4,55	4,80

1. táblázat: Az iskolán kívüli nyelvhasználat gyakorisága, a felmérés B része
 1=majdnem minden nap, 2=hetente egyszer-kétszer, 3=havonta egyszer-kétszer,
 4=ritkán, 5=soha

A kérdőív C részében felsorolt tevékenységek esetében is megfigyelhetjük az angolul tanulók előnyét, a felsorolt öt állítás közül a diákok leggyakrabban a fordításban és tolmácsolásban segítenek. A tanulók több mint felel még soha nem találkozott a másik négy élethelyzettel (lásd a 2. táblázatot). Fontos kiemelni azt, hogy a tanult nyelvek számának emelkedése nem vonja automatikusan magával a nyelvgyakorlás lehetőségének tudatos keresését, külföldiekkel való kommunikációt, vagy a szórakozás és az információszerzés eszközeinek a használatát. Az angolosoknál tapasztalt iskolai feladatokra fordított kevés idő általában sajnos nem kompenzálódik más nyelvi tevékenységekkel.

Előfordultak-e már veled a következő helyzetek?	Angol	Német
1. A családom vendégül látott olyan külföldieket, akikkel beszélgethettem angolul/németül.	2,57	2,60
2. Segítek fordítani, tolmácsolni angolul/németül nem tudó ismerősöknek.	2,21	2,42
3. Angolul/németül útba igazítottam külföldieket.	2,30	2,65
4. Külföldi utazások során én segítettem a kommunikációban.	2,50	2,65
5. Angol nyelvű rendezvényeken, versenyeken vettem részt.	2,56	2,47

2. táblázat: Az iskolán kívüli nyelvhasználat gyakorisága, a felmérés C része
1=igen, gyakran; 2=igen, ritkán; 3=nem, még soha

5. Összegzés és kitekintés

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a felmérésben részt vevő diákok nem használják eléggé idegen nyelvi tudásukat az osztálytermi közegen kívül (ez különösen érvényes a németet tanulókra), nem élnek megfelelően a mai kommunikációs eszközökben, a nyelvek és kultúrák közötti találkozássokban, valamint a határok átjárhatóságának köszönhető kapcsolatalakításban rejlő lehetőségekkel. Félő, hogy demotivált, sok év tanulás után is alapszinten megrekedt, bátortalan és sikertelen nyelvtanulók nemzedékévé válnak, akik elméletben elismerik a nyelvismeret fontosságát, de megszerzéséért nem tesznek eleget. Jóllehet elismerik több idegen nyelv magas szintű ismeretének a szükségességét, nyelvgyakorlás nélkül a fiataloknak nem lesz olyan nyelvismerete, mely kamatoztatható lehetne a mindennapokban: például sikeresen tudnák használni itthon és külföldön a mindennapi érintkezésben, nyelvvizsga-bizonyítvánnyá konvertálhatnák, munkahelyen használhatnák, vagy akár a szórakozás és az ismeretszerzés eszközévé tehetnék.

Az oktatók feladata célzottan irányítani a diákokat a helyben lévő külföldiekkel való személyes találkozások elősegítésével, internetes levelezőpartnerek keresésével, egy-egy érdekes idegen nyelvű műsor közös megbeszélésével. Vigyünk be az órára e-mail levelezésünkből részletet, friss híreket, kiadványokat, hogy kedvet kapjanak a diákjaink a célnyelv használatára szabadidejükben is.

Irodalom

- Candidate Countries Eurobarometer 2003.1 on Culture. *Youth in Europe*. 1.4 Young people and languages, 17–21.
http://www.yfe.il/faili/youth_in_europe.pdf
- Csapó B. 2001. A nyelvoktatást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 2001 augusztus: 25–35.
- Davis, S. R., Hamilton A. 1998. Using a Foreign Language Beyond the Classroom
<http://www.esl-lab.com/research/ways.html>
- Dörnyei Z. 1996. Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, II/4: 5–21.
- Godwin-Jones, B. 2005. Emerging Technologies. Messaging, Gaming, Peer-to Peer Sharing: Language Learning Strategies & Tools for the Millennial Generation. *Language Learning & Technology* Vol. 9, No.1, 17–22.
- Gonglewski, M. et al. 2001 Using E-mail in Foreign Language Teaching: Rationale and Suggestions. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 3 <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html>
- Lee, L. 1998. Going Beyond Classroom Learning: Acquiring Cultural Knowledge via On-Line Newspapers and Intercultural Exchanges via On-Line Chatrooms. *CALICO Journal* Vol. 16, No. 2, 101–120.
- Nikolov M. 2003. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdjei és motivációja. *Iskolakultúra*, 2003 augusztus: 61–73.
- Petneki K. 2002. Az idegennyelv tanításának helyzete és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002 július–augusztus: 147–160.
- Purushotma, R. 2005. Commentary: You're not studying, you're just... *Language Learning & Technology* Vol. 9, No.1, 80–96.
- Schoepp, K., Murat E. 2001. Turkish EFL Students' Utilization of Information Technology outside of the Classroom. *TEFL Web Journal* Vol.1, No.1 http://www.teflweb-j.org/v1n1/schoepp_erogul.html

An intercultural guide to managers heading for multicultural projects

Falkné Bánó Klára

1. Introduction

In the twenty-first century intercultural studies can provide very helpful guidelines for people as they interact in today's fast-changing world marked by increasing intercultural contact in any part of the world, and especially in Europe, where the European Union, which was considerably enlarged last year including countries of East-Central Europe, such as Hungary, has become a community with several and very diverse cultures.

Intercultural education including competence in foreign languages is more and more important and an especially relevant issue to managers heading for multicultural projects. At present most of these managers are not, though they should be aware of the challenges and risks involved in their work in terms of the intercultural frictions and conflicts that may arise among members of such teams. Several examples could be mentioned to prove that a thorough preparation for dealing with unfamiliar cultures can mean the difference between success and failure. When managers and business people in general demonstrate respect for their foreign counterparts and the knowledge of their counterparts' business and social practices, their firms can gain a distinct competitive advantage. E.g. Trompenaars mentions a case of an American company trying to win a contract with a South American customer and losing the deal due to the Americans' disregard for the South American cultural characteristics. The American company in question made an excellent presentation, which it thought clearly demonstrated their superior product and the lower price. Their Swedish competitor took a week to get to know the customer. For days the Swedes spoke about everything except the product. On the last day the Swedes also introduced their product, which was though a bit less attractive and slightly higher priced, they got the order. The Swedish company had learned that if they wanted to do business with diffuse cultures, like South American ones, they should realise the importance and dominance of human relationships over brilliant presentations with fancy slides and technical details. (Trompenaars 1995).

In view of this it seems to be obvious that the challenge of intercultural communication lies in developing people's awareness of the cultural differences, the knowledge and understanding of the reasons behind them, and the skills for more effective intercultural behaviour.

2. Basics about Intercultural Studies

Business people in general and managers in particular should get acquainted with the basics of intercultural studies. They should realise that by culture in this respect we mean "...the collective programming of the mind which distinguishes the members of

one group or category of people from another.’ (Hofstede 1994: 5). This definition demonstrates the most important features of a **culture**, i.e. that culture is a **collective** phenomenon, it is not inherited, not in our genes, culture is **learned**. Perhaps the most significant characteristic feature of culture is that it is relative. **Cultural relativism** is an important issue. It states that there is no good or bad, higher level or lower level culture, they are just different. There is no ranking between cultures, which are all unique. The opposite view is **ethnocentrism**. Ethnocentrists think their culture is somewhat superior to others. Even in today’s world we can find quite a few ethnocentric cultures, e.g. the U.S. At a moderate level we might say all cultures are slightly ethnocentric, we all think how we do things is the best and all others are a bit deviant, but ethnocentrism at a higher level can be dangerous, it may lead to racism.

The level of culture examined in this type of study is mostly the **national cultures** and their impact on corporate cultures. We need to consider different **dimensions** of national culture, as identified by Hofstede: **power distance**, **collectivism** versus **individualism**, **femininity** versus **masculinity**, **uncertainty avoidance**, and the later added fifth dimension, **long-term** versus **short-term orientation** (Hofstede 1994); by Trompenaars: **universalism** versus **particularism**, **collectivism** versus **individualism**, **neutral** or **affective**, **specific** versus **diffuse**, **achievement-** and **ascription-oriented** cultures, **sequentially** versus **synchronically** organised activities, and **inner-** versus **outer-directed** cultures (Trompenaars 1995); and concepts identified by Hall: **high-context** and **low-context**, (Hall 1989a) and **monochronic** versus **polychronic** time (Hall 1989b) cultures.

2. 1 Hofstede’s dimensions

Power distance is ‘the extent to which the less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally.’ (Hofstede 1994: 28) In small power distance societies inequalities among people should be minimized, there is interdependence between less and more powerful people, subordinates expect to be consulted. E.g. Anglo-Saxon and Northern European countries. In large power distance societies inequalities among people are both expected and desired. Less powerful people should be dependent on the more powerful, subordinates expect to be told what to do. (Hofstede 1994) E.g. most Asian, South American and African countries, some European ones, such as France and Belgium, or the Eastern European countries.

Individualism means societies in which the ties between individuals are loose, everyone is expected to look after himself or herself and his or her immediate family. Identity is based on the individual, it can be called ‘I’ culture. E.g. the U.S., the U.K., Australia, Northern European countries. **Collectivism** means societies in which people from birth are integrated into strong, cohesive ingroups, which throughout their lifetime protect them in exchange for loyalty. Identity is based on the social network to which one belongs, it can be called ‘we’ culture. (ibid) E.g. South American, African and Asian countries.

Masculinity pertains to societies in which social gender roles are clearly distinct, i.e. men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success whereas women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life.

Dominant values are material success and progress. People live in order to work, managers are expected to be decisive and assertive; stress is on competition and performance. E.g. Japan, most South American countries, Austria, Hungary. **Femininity** pertains to societies in which social gender roles overlap, i.e. both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life. Dominant values are caring for others and preservation. People work in order to live, managers use intuition and strive for consensus, stress is on solidarity, and quality of work life. (ibid) E.g. Scandinavian countries.

Uncertainty avoidance can be defined as the extent to which the members of a culture feel threatened by uncertain or unknown situations. In strong uncertainty avoidance societies uncertainty is felt as a continuous threat which must be fought. Acceptance of familiar risks, fear of ambiguous situations and of unfamiliar risks are typical. What is different, is dangerous, there is resistance to innovation. E.g. Greece, Portugal, France, most Asian and South American countries. In weak uncertainty avoidance societies uncertainty is a normal feature of life; people are comfortable in ambiguous situations and with unfamiliar risk. What is different, is curious, tolerance of innovative ideas is typical. (ibid) E.g. Anglo-Saxon and most Northern European countries, Jamaica, Hong Kong, Malaysia.

These dichotomies describe the two opposite extremes; the country scores on the dimensions show that most national cultures are somewhere in between the extremes.

2.2 Trompenaars' dimensions

Universalism means what is good and right can be defined and always applies, rules are important. **Particularism** means greater attention is given to obligations of relationships, friendship, and unique circumstances, relationships are more important than rules. (Trompenaars 1995) E.g. the Anglo-Saxon countries, Germany, Switzerland are universalist, most Asian, South American, South and Eastern European countries are particularist.

In North America and north-west Europe, or in Japan business relationships are **neutral** and are all about achieving objectives, emotions are believed to confuse the issues. In many other cultures, e.g. in Southern European, South American, in some Asian and African countries business is a human affair and **emotions** are relevant.

This dichotomy to a large extent corresponds to the **specific** versus **diffuse** one, which refers to the specific relationship prescribed by a contract, as in the neutral countries, e.g. the U.S., Britain or Sweden, or when the whole person is involved in a business relationship and there is a real and personal contact, e.g. in South American and the Arab countries. (ibid)

While some societies accord status to people on the basis of their **achievements**, e.g. the U.S., Australia, Canada, Norway, Sweden, others **ascribe** it to them by age, class, gender, education, etc., e.g. Japan and most Asian countries, the East-central and Eastern European countries, most South American countries. (ibid) E.g. if you send a young female executive to negotiate in Japan, you have made three intercultural mistakes. Don't send a woman to the most masculine country, especially a young one, as in Japan status is accorded on the basis of age, besides gender. And don't send one per-

son to a collectivist, group-oriented culture, where a team of minimum three or four people will be the partner. One person will not be accepted as an equal partner.

If our view of time is **sequential**, we consider it as a series of passing events, and if it is **synchronic**, we think of past, present and future all interrelated. (Trompenaars and Hampden-Turner 1999) E.g. France and Italy, the Mediterranean countries in general, or the South American countries are synchronic, North America and Northwest Europe are sequential. Sequential and synchronic cultures partly correspond to Hall's monochronic and polychronic time cultures.

Societies, which think they can and should control nature and they impose their will on it are **inner-directed**, those which believe that man is part of nature and must go along with its laws and forces are **outer-directed**. (ibid) North America and parts of western Europe are the most inner-directed cultures, whereas Japan, China, Singapore are among the most outer-directed ones. A good example to show the different attitudes of these cultures is why people wear a scarf over their nose and mouth when riding a bicycle in large cities in the U.S. and Europe and why people do the same in crowded undergrounds in Japan. The former want to protect themselves from the traffic fumes, the latter wish to protect other people in their environment from their bacilli and viruses in case they sneeze or cough.

2.3 Hall's concepts

Context is the information that surrounds an event. The cultures of the world can be compared on a scale from high to low context. (Hall and Hall 1990) **High-context** people are well-informed, have extensive information networks, require a minimum of background information. 'A high-context communication...is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person,...very little is in the coded, explicit part of the message. ... a **low-context** communication is just the opposite;...the mass of information is in the code.' (Hall 1989a: 91) Low-context people are not well-informed outside their own special area of expertise. They are compartmentalized and require a lot of background information before they can make a decision. There are a lot of conflicts and frictions in international organisations caused by the differences between high-context and low-context cultures. Employees in high-context cultures, like the Hungarian or the French, are offended and upset when managers of low-context cultures, like the U.S., the British, or the German explain too obvious things to them in too much detail. High-context people think low-context people talk down to them. But, as Hall points it out, 'talking down to someone is low-contexting the person, telling him more than he needs to know.' (ibid) It is not necessarily meant to show some sort of superiority, it may be caused by differences in cultural context.

As regards attitudes to time, in e.g. North European countries we can talk about **monochronic** attitude, which means doing one thing at a time, events are scheduled as separate items, promptness is important in meeting obligations and appointments. The Mediterranean model is **polychronic**, which stresses involvement in several things at once. (Hall 1989b) In polychronic cultures human relationships are valued over schedules and appointments, many things may occur at once, and interruptions are frequent. Several conflicts occur due to the differences of attitudes to time as well. Polychronic

people may answer the phone and talk a few minutes during a meeting, and the monochronic partner in the meeting may resent this a great deal. Keeping deadlines and being punctual is difficult when doing business with polychronic people.

3. A Useful framework to prepare managers for intercultural interactions

Combining Hofstede's and Trompenaars' dimensions with Hall's concepts we can provide a useful intercultural guide for managers working with multicultural teams, often interacting with members of very different cultures. We have to realise though that all these categories are relative. For the Swiss the Germans may be unpunctual, and for the French the South Americans are polychronic. Culture strongly influences our interpretations. Both the dimensions, categories and the meanings we attach to them, are based on our cultural background.

3.1 Be careful with stereotypes

We have to be careful when stereotyping. 'The usefulness of the country scores is not for describing individuals, but for describing the social systems these individuals are likely to have built.' (Hofstede 1994: 253) If we say Mr Smith is American, therefore he is individualist, holds masculine values, low-context and monochronic, universalist and achievement-oriented, we are stereotyping. We have to wait until we meet Mr Smith to see what he is really like. He may be exceptional in several respects. Stereotypes are half-truths and are not helpful in intercultural communication. These dimensions and concepts can be helpful tools if we do not judge individuals on their basis. They should rather serve as guidelines in preparing for intercultural interactions. (ibid) A stereotype can be helpful when it is consciously held, descriptive not evaluative, accurate, the first best guess about a group prior to having direct information, and is modified, based on further observation and experience. (Adler 1991)

3.2 A professional network of interculturalists

Managers heading for multicultural projects should also know about SIETAR (Society of Intercultural Education, Training and Research) and within its world network SIETAR Europa, which is an interdisciplinary, professional network that seeks to promote and implement understanding, acceptance and effective cooperation among people of diverse cultural and ethnic groups.

References

- Adler, N.J. 1991. *International Dimensions of Organizational Behavior*. Belmont, California: PWS-KENT.
- Hall, E.T. 1989a. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Hall, E.T. 1989b. *The Dance of Life*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Hall, E.T., Hall, M.R. 1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hofstede, G. 1994. *Cultures and Organisations, Software of the Mind*. London: HarperCollins.
- Trompenaars, F. 1995. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. 1999. *Riding the Waves of Culture*. Second edition, London: Nicholas Brealey.

A francia nyelv jelene és jövője

Novotnyné Vágási Margit

A francia nyelv iránti érdeklődés csökkenő tendenciát mutat nemcsak hazánkban, hanem egész Európában, az afrikai kontinensen és a világ más tájain is. Vajon valóságos veszély fenyegeti a francia nyelvet? Mivel magyarázható a francia nyelvhasználat visszaszorulása? Hogyan lehet szembeszállni az angol nyelvi imperializmussal? A nyelvi dominancia jelent-e politikai dominanciát? Hasonló kérdésekre keresik a választ az utóbbi években francia és nem francia politikusok, nyelvpolitikusok, nyelvészek, nyelvtanárok, stb., akiket komolyan foglalkoztat a francia nyelv jövője.

2003-ban a világban 75 millió ember tekintette anyanyelvének a franciát, és 45 millióan tanulmányaikra, valamint kultúrájukra hivatkozva nevezték magukat frankofónnak. Ez utóbbiaknak nem anyanyelve a francia, azonban tanulmányaik során és szakmai életükben fontos szerepet játszott / játszik a francia nyelv. Ehhez jön még legalább 50 millió gyermek és felnőtt, akik kb. 200 órás nyelvtanulásnak megfelelő szinten ismerik a francia nyelvet. Tehát összességében mintegy 170 millió ember nevezte magát frankofónnak.

Az alapvető értékeket hordozó és nagy presztízsű francia nyelvet öt kontinensen beszélnek: Európában, Afrikában, Amerikában, Közel- és Távol-Keleten, az Indiai- és az Atlanti-óceán szigetvilágában. Érdekes megjegyezni, hogy a franciát anyanyelvként beszélők száma jobban növekszik, mint gondolnánk Európán kívül, egyes afrikai és indiai-óceáni országokban, a népesség számottevő szaporodásának köszönhetően. Elmondható, hogy ma sokkal többen beszélnek franciául, mint azokban az időkben, amikor a francia nyelv az elit kommunikációjának eszköze volt, főként Európában. Ennek ellenére a francia nyelv veszélyben van, reális veszély fenyegeti a helyzetét. Afrikán és az Indiai-óceánon kívül egyre inkább háttérbe szorul, ki-, illetve visszaszorul; ez a folyamat kb. 30 éve tart.

Addig, amíg a spanyol, a portugál, a kínai és az arab nyelvet beszélők száma folyamatosan növekszik, mivel a demográfia aduásként működik közre anyanyelvkénti elterjedésükben, a francia nyelv a családon kívüli nyelvoktatásra szorítkozik, helyzete az oktatáspolitikának van kitéve az egész világon. Az említett afrikai és indiai-óceáni országokban a francia a második nyelv, hivatalos és közvetítő nyelvként szolgál mindenekelőtt az oktatásban, azonban a beiskolázás folyamatosan csökkenő tendenciát mutat.

Számos országban az angol az elsőszámú és gyakran egyetlen idegen nyelv az iskolai oktatásban. Az európai fiatalok szinte habozás nélkül az angolt választják idegen nyelvként a modernség nevében és a karrierépítés érdekében. Többnyire a szülők is erre ösztönzik őket, okulva a saját példájukból; ha már ők nem tudtak rendesen megtanulni egy idegen nyelvet, nevezetesen az angolt, aminek most nagy kárát látják, legalább a gyermekeik ne essenek ebbe a hibába.

Sok helyen olvashatunk az amerikai angol dominanciájáról nemzetközi szintén. Ez a tendencia évről évre erősödik Európában ugyanúgy, mint a világ más tájain. A

nemzetközi diplomáciai, kereskedelmi kapcsolatokban, a nagy multinacionális vállalatoknál, a tudományos kutatások területén, az audio-vizuális szektorban, a turizmusban, stb. az amerikai angol elsöprő uralma figyelhető meg, sokszor a tekintélyes nemzeti nyelveket is kiszorítva. Vajon spontán mozgalmról lenne szó? Arról is, de az angolszász vállalatok, alapítványok, egyetemek és intézmények nagymértékben támogatják, illetve idézik elő ezt a jelenséget. Az egész világon egyre több emberben tudatosul az a tény, hogy az angol nyelv az amerikai imperializmus, az ún. Euramerikánia, az angolszász érdekek közvetítője.

Az Európán kívüli nemzetközi intézményekben, amelyekben a francia hivatalos és munkanyelvként van jelen, az amerikai angol egynyelvűség hívei (, akik ráadásul nem is mind angolszászok) minden eszközzel és nem kis sikerrel harcolnak azért, hogy kiszorítsák a többi nyelvet. Hogyan őrizzük meg a soknyelvűséget és a kulturális sokféleséget, ha Európa angol nyelven fog beszélni? Tegyük-e, tehetünk-e ez ellen valamit? Szüksége van-e Európának egy *lingua franca*-ra, ha igen, az angol töltse-e be ezt a funkciót?

Azt már régóta tudjuk, hogy ez az angol nem Shakespeare nyelve, hanem egy globális, leegyszerűsített angol, amerikai angol, amit a franciák „globish”-nak neveznek, az „english” és a „global” szavak összevonásával. Ezt a nyelvet, ami kb. 1500 szóval és egy leegyszerűsített nyelvtannal rendelkezik, remekül használják a japán, a koreai és az európai üzletemberek is tárgyalásaik során. Ugyanakkor ezt az angolt nehezen érti meg egy művelt brit vagy amerikai. Természetesen erre is szükség van, de nem annyira, hogy kiszorítsa a választékos angolt, a franciát, a németet, stb.

Egy 2001-es felmérés szerint (Panoramiques, 36) az Európai Unió 15 tagállamában (azóta már 10 új tagállam csatlakozott 2004. május 1-jén, köztük hazánk is) az elsőszámu beszélt nyelv az angol volt (32,5 %), a második a francia (9,5 %), majd a német (4,2 %), a spanyol (1,5 %) és végül az olasz (0,8 %). Európa egészét tekintve a legismertebb nyelv az angol (41 %), aztán jön a francia (19 %), a német (10 %), a spanyol (7 %) és az olasz (3 %). (uo.)

A beszélők száma alapján a francia a kilencedik helyet foglalja el a világ nyelvei között:

1. a mandarin (975 millió ember beszéli);
2. az amerikai angol (478 millió);
3. a hindi (437 millió);
4. a spanyol (392 millió);
5. az orosz (284 millió);
6. az arab (225 millió);
7. a bengáli (200 millió);
8. a portugál (184 millió).
9. a francia (170 millió)

(*Panoramiques*, 82)

Az európai intézmények nyelvhasználatát egy 1958. ápr. 15. sz. rendelet szabályozza, amely szerint minden tagállam nyelve hivatalos és munkanyelv, tehát Európa elkötelezett az intézmények soknyelvűsége tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a dokumentumokat minden hivatalos nyelven el kell készíteni. 2004. május 1-jével a hivatalos nyelvek száma 11-ről 20-ra emelkedett (a tagállamok száma 15-ről 25-re). A valóság pedig az, hogy a bizottság dokumentumainak több mint 55 %-a angolul készül, keve-

sebb, mint 30 %-a franciául és 5 %-a németül (2004-es adat, L'Express international No 2756). 1995-ben Svédország, Finnország és Ausztria csatlakozása meggyorsította a francia nyelv háttérbe szorulását Brüsszelben. A 2004-es bővítéssel ez a folyamat folytatódott. Az újonnan csatlakozott 10 országból pályázati úton toborzott európai uniós tisztségviselők 60 %-a az angolt nevezte meg második nyelvének, 20 %-a a németet és 12 %-a a franciát. Ezért 2003-ban úgy döntött a Frankofón Kormányközi Ügynökség, hogy évi 1,5 millió eurót különít el francia nyelvtanfolyamok szervezésére olyan európai uniós alkalmazottak számára, akik erre igényt tartanak. Az ingyenes 200 órás nyelvtanfolyamokat a Kulturális Intézetek és a különböző országokban működő Alliance Française-ek bonyolítják. Az akció sikerrel járt: Brüsszelben 450 diplomata látogatja a kurzusokat, az uniós országok fővárosaiban pedig közel 3000 fő. Ezen kívül kb. 5000 fő más európai ösztöndíjak (francia, belga, luxemburgi) segítségével tanul franciát.

1997-2000 között a francia külügyminiszter, aki az Együttműködési Bizottságot vezette, több mint 700 dokumentumot kapott a kezéhez kizárólag angol nyelven. Más francia európai parlamenti képviselők is arra panaszkodnak, hogy az üléseken szétosztott dokumentumok kizárólag angol nyelven íródnak.

Mit tesz Franciaország, illetve a frankofón közösség a francia nyelv érdekében?

Bár Magyarországon úgy tűnik, hogy Franciaország a Francia Nagykövetségen és a Francia Intézetben keresztül (ösztöndíjak, továbbképzések, nyelvtanfolyamok, könyvek, folyóiratok, stb.) nagyon sokat tesz a francia nyelv és kultúra fenntartása, fejlesztése és terjesztése érdekében, a szakirodalomban gyakran ennek ellenkezőjét olvashatjuk.

A frankofónia tizedik csúcstalálkozójával (2004. november 26-27., Burkina Faso) kapcsolatos cikkekben olvashatjuk a következőket: „*A franciák arról híresek, hogy nem vesznek tudomást azokról a veszélyekről, amelyek a nyelvüket fenyegetik.*” (*L'Express international* No. 1786, 24)

„*A frankofónia Afrikában is kezd háttérbe szorulni azért, mert Franciaországnak nincs e névhez méltó bevándorlási politikája.*” (*L'Express international* No. 1786, 24)

Miről is van szó? Az afrikai fiatal diplomások egyre inkább Amerika felé kacsintgatnak, mert az USA-ban és Kanadában összehasonlíthatatlanul nagyobb esélyeik vannak a boldogulásra, mint Franciaországban. Szemére vetik Franciaországnak, hogy nem tesz különbséget a bevándorlási eljárások tekintetében az afrikai értelmiség és a gazdasági menekültek között, ezért a fiatalok 80 %-a Amerikát és az angol nyelvet választja. Ezzel a magatartással Franciaország mintegy szakít Afrika leendő vezetőivel, akik egyre inkább az anglofón világ felé fordulnak.

Xavier Darcos, az Együttműködés, Fejlesztés és a Frankofónia minisztere elismeri, hogy „Észak-Amerika vonzereje a nagylelkű segítségnyújtásban és befogadási formákban jut kifejezésre, amely területen Franciaország le van maradva. Következésképpen, a bevándorlási politika drasztikus revíziójára van szükség Franciaországban.”

Mi is az a frankofónia?

Franco|phonie: 2 látszólag világos elemből áll.

Az első elem *franco* egy nyelvet jelöl. A germán eredetű *Frank* szóból származik, jelentése „szabad ember”. Ezt a nyelvet, amely a rómaiak által megszállt ex-Gallia ész-

ki részén beszélt dialektusokból alakult ki, napjainkban több európai országban beszélnek (Belgium, Svájc, Franciaország), valamint Amerikában, Kanadában (Québec-ben), az észak-amerikai Louisianában. Ezekben az esetekben a franciáról, mint anyanyelvről beszélünk. A második elem a *-phonie*, ami a görög *phonê*-ből jön, és „hang” a jelentése; a nyelv által kifejezett emberi hangra alkalmazzák. Frankofón az, aki beszéli a francia nyelvet. A frankofónia a franciául beszélés tényét jelenti.

A gyarmatosítások következtében a francia a spanyollal, a portugállal, a hollanddal és az angollal együtt elterjedt valamennyi kontinensen. A frankofónia jelentése kibővült, jelenti azt is, ha valaki a francia nyelvet idegen nyelvként választja. Ebben az esetben a francia második nyelve lesz a beszélőnek, ami lehet hivatalos vagy nem hivatalos, de fontos része a szükséges többnyelvűségnek. A franciát választani új jelleget ölt: inkább kulturális tét, mint nyelvészeti, és természetesen politikai is. Ma a frankofónia azt is jelenti, hogy egyenlőséget hirdetünk a frankofón népek között, és soha nem felejthetjük el és rendeljük alá a különböző anyanyelveket a francia nyelvnek. (*Le français dans le monde*, No. 338, Francophonie)

A frankofón mozgalom szülőatyái a volt francia gyarmati országok egykori elnökei voltak: Norodom Sihanouk kambodzsai, Léopold Sédar Senghor szenegáli, Habib Bourguiba tunéziai és Hamani Diori nigériai elnökök. Kartájukban meghatározták a frankofónia céljait:

- a. a demokrácia megeremtésének segítése;
- b. a béke fenntartása;
- c. az emberi jogok tiszteletben tartása;
- d. a kultúrák közötti párbeszéd létrehozása;
- e. az együttműködés megerősítése a gazdasági fejlődés érdekében.

Tehát a frankofónia sokkal több, mint a francia nyelv. Ugyanakkor a francia nyelv és kultúra iránti szeretet és elkötelezettség köti össze a ma már 56 tagállamot tömörítő szervezetet. Küldetése mindenekelőtt az, hogy egy más, alternatív nézőpontot képviseljen az uniformizált világban (Saragrosse, M.-Ch., a TV5 főigazgatója). A kultúrák különbözőségének hirdetése a szervezet vesszőparipája.

A frankofónia az 1960-as évektől szerveződött, nem francia, illetve nem kizárólag francia kezdeményezésre és 1986 óta rendezik meg az állam- és kormányfők csúcstalálkozóját.

Számos eredménnyel büszkélkedhet a frankofónia: 20 éves a műholdas televíziós csatornája a TV5, amelynek évi költségvetése 86 millió euró. A Frankofón Egyetemi Ügynökség (Agence universitaire de la francophonie) 50 millió eurós költségvetésével 526 részben, vagy egészben frankofón felsőfokú vagy kutatóintézetet fog össze 60 országban. Évi 2000 ösztöndíjat oszt szét. A Kormányközi Frankofónia Ügynökség (80 milliós büdzsével) sokféle tevékenységet végez; a francia nyelv védelmétől kezdve az európai intézményekben, a Szaharától délre fekvő országok könyvkiadásáig. A Nemzetközi Frankofón Szervezet (OIF) jelenlegi főtitkára Abdou Diouf, Senegal ex-elnöke, aki Boutros Boutros-Ghalit követte ezen a posztjon. Ezek a személyek garantálják a mozgalom komolyságát és jelentőségét. A francia nyelv jövője nagymértékben függ maguktól a franciáktól, akik közül sokan szintén előszeretettel használják az angol nyelvet nemzetközi fórumokon és külföldön.

Ahhoz, hogy a frankofónia megnyerje a harcát nagyon jelentős szerep hárul arra a több, mint 700 ezer soknemzetiségű franciatanárra, akik a világ minden részén tanítják ezt a nyelvet. Nincs jobb ügyvédje a frankofóniának, mint a francia nyelv szerelmesei, akik a helyszínen vannak Szibériától Bolíviáig.

A soknyelvűség a kulturális sokféleség feltétele. Ez azonban nem akadályozza meg a nyelveket abban, hogy változzanak és akklimatizálódjanak. A nyelvek mindig is változtak. A nyelvek azoké, akik beszélik azokat, és az emberek elég intelligensek ahhoz, hogy nyelvüket szükségleteikhez igazítsák.

Összegzés

Természetesen létezik a párizsi norma, de a marseille-i diákok, a martinique-i kreolok, a dakari szenegálok vagy a Brazzaville kongóiak is éltetik a francia nyelvet, elsajátítják azt a maguk számára. Louis-Jean Calvet nyelvész, nyelvpolitikus, frankofónia szakértő, az Aix-marseille-i egyetem tanára szerint a francia nyelv a francia nyelvek sokasága (változatai) által fog fennmaradni. Ez azt jelenti, hogy a nyelvnek új generációi születnek, amelyek úgy viszonyulnak majd a franciához, mint a francia, a spanyol vagy az olasz a latinhoz. Ez történik az angollal és a spanyollal is. Jól példázzák ezt napjaink könyvkritikái, amelyek nem elégszenek meg azzal, hogy „fordította angolból, vagy spanyolból X”, hanem pontosítják az eredetet is; például Ausztrália az angol esetében, vagy Argentína a spanyol esetében. Ez már a folyamatban lévő változások előjele. (*L'Express international*, No. 2786, 33-35)

Ez a nyelvbőség csak akkor lesz lehetséges, ha a globális angol nem nyeli el addig az összes nyelvet. Nemcsak a franciák aggódnak a nyelvükért. Az amerikai anglofónok is nyugtalanok a spanyol nyelvi áradat miatt, bizonyos államokban már elfogadott a kétnyelvűség. Spanyolország és Portugália is gondterhelt, de más okból. Ők a saját nyelvi normájukat próbálják ráerőltetni Latin-Amerikára. Az északi államok, Dánia, Svédország és Norvégia nemrég határoztak egymás nyelvének oktatásáról az iskolákban, azért, hogy megállítsák az angol további terjedését mindennapi életükben és a saját nyelvük elvesztését. Hiszen „*Ha egy nyelv kihal, azzal egy világnézet is eltűnik.*” (Calvet, L-J., *L'Express international*, No 2876. 35)

Irodalom

- Xavier Deniau: 1983. *La francophonie*. Puf.
Revue Panoramiques. 2004. No 69, 4e trimestre
Le français dans le monde. 2005. No 338, mars-avril
L'Express international. 2004. No 2786

A fordítás szerepe a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztésében

Sárosdyné Szabó Judit

1. A fordítás, mint ötödik nyelvi készség

Az utóbbi időben hazánkban a fordítás szerepe egyre csökken mind a közoktatásban mind pedig a nyelvvizsgáztatásban. Sokszor nyelvoktatási szakemberek a kommunikatív nyelvtanítást hangsúlyozzák a fordítás tanítása ellen felhozott végső érvként. Jelen tanulmányom azt bizonyítja, milyen jelentős szerepet játszik az újságcikkek fordíttatása a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztésében, és ezért ezeknek a feladatoknak a kommunikatív nyelvoktatásban helye van.

2. A kommunikatív nyelvoktatás

- *tartalomközpontú* : a nyelvet eszközként és nem célként értelmezi,
- *személyiségfejlesztő*: nyelvtanulás közben a tanuló nemcsak globális ismereteket szerez a világról (pl. történelemről, környezetvédelemről, stb.) és személyisége is gazdagodik számos tanulási stratégiával, kognitív és szociális készség elsajátításával,
- *tapasztalati*: olyan eredeti szövegeket tanít az órákon, melyek hasznosíthatók a mindennapi kommunikációban; pl. meghívó, tájékoztató, használati utasítás, stb.,
- *interkulturális*, tehát kultúraközvetítő. A kommunikatív kompetenciához ugyanis a Canale- Swain model szerint grammatikai, szövegalkotói, stratégiai elemen túl szociolingvisztikai kompetencia is tartozik, melynek szerves része a kultúra.

A kultúrának számos meghatározását ismerjük. Elsődleges jelentése: természet, földművelés. Később ez a jelentés bővült és kiterjedt az anyagi és szellemi értékek összességére. A kultúra fogalmát többen a szellemi javakkal, a műveltséggel azonosítják. Az oktatás során két különböző alapértelmezés érvényesül: az úgynevezett kisbetűs kultúra, ami az adott nép szokásvilágát, magatartását jelenti, és a nagybetűs kultúra, amin művészetet, irodalmat, építészetet értünk. A kultúrának létezik olyan területe is, amely mindkét értelmezésben benne van. Különböző elméleteket, hitet, értékrendet, intézményrendszert értünk rajta.

A kultúra főbb tartományait három részre oszthatjuk. A **kognitív** tartomány különböző információt, ismeretet nyújt a nyelvtanulónak, más népek kultúrájáról. A **gyakorlati (pragmatikus)** tartomány a nemzetközi kommunikáció elsajátításához szükséges ismereteket tartalmazza. A **magatartási** tartomány kialakítja a nyelvtanulóban a toleranciát, más kultúrák megértését, elfogadását, segíti abban, hogy megszabaduljon a sztereotípiáktól.

Vizsgáljuk meg, hogy a „*The Sunday Times*” 1996. december 1-én közzé tett cikke fordítandó tananyagként vajon megfelel-e a kommunikatív nyelvoktatás szempontjainak, és azt, hogy ez az anyag mennyiben járul hozzá a nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának a fejlesztéséhez. A cikk szövege:

Tories plan to enforce collar- and- tie code on scruffy teachers

SCRUFFY teachers will be forced to abandon their earrings and jeans for collars and ties or other smart clothes, under a change to the law being planned by Tory MPs.

David Shaw, Conservative MP for Dover, is to put down an amendment to the education bill now before parliament. He wants school governors to be obliged to issue a dress code for the teachers employed in Britain's 28,000 state schools.

Enforcement and exact requirements would be left to each school, but Shaw hopes governors will crack down on teachers who are too casually dressed - and that male teachers who wear earrings will be told to leave them at home.

Shaw's chances of getting the amendment through parliament increased sharply last night when David Blunkett, shadow education secretary, signalled possible Labour support. Blunkett said he had to study the amendment before giving a firm pledge, but added: "The Tories are a few weeks behind me. I have been saying that teachers are role models and must dress respectably to set an example."

Shaw agreed: "The clothes the teacher wears are part of being a role model, part of ensuring that the pupil has respect for the teacher."

Julian Brazier, MP for Canterbury and president of the Conservative Family Campaign, was sympathetic. A former aide to Gillian Shephard, the education secretary, he will urge her to act. Brazier praised his children's school, but added: "Address code was introduced into benefit agencies when Gillian was in charge of them [as employment secretary]. They were a great success there, so why not in schools?"

Doug Mc Avoy, general secretary of the National Union of Teachers, opposed the proposal, condemning it as "outrageous".

"Once, everyone in the City wore a bowler hat, but times change," he said. "Teachers have to create an environment pupils can relate to. What teachers wear is a matter for their own professional judgment."

Nigel de Gruchy, general secretary of the National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers also opposed the plan, saying it was "way over the top".

"We encourage our members to turn up appropriately and smartly dressed," he said. "That cannot mean collar and tie for everyone, you have people doing practical work and people doing PE."

A cím maga is bőséges lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvtanulók kulturális kommunikativ kompetenciáját a szociolinvisztikai kompetencia részeként **fejlesszük**. **"Tories plan to enforce collar- and- tie code on scruffy teachers"** Ahhoz, hogy az olvasó megértse és lefordítsa a címet, ismernie kell a háttérben meghúzódó politikai helyzetet, melyben két párt; a Labour Party (Munkáspárt) és a Tories/ Conservatives/ küzd a hatalomért. A nyelvtanulók nem képesek lefordítani a címet anélkül, hogy ne tudnák azt, hogy a konzervatív pártot **Torik-nak** nevezik. Szintén háttérismeretet igényel a "shadow education secretary" (árnyékkormány oktatási minisztere) szókapcsolat fordítása is. A **secretary** szó **miniszter** jelentése szokatlan a magyar nyelvtanulónak, első olvasásra, saját világképének megfelelően valószínűleg a **titkár** jelentést fogja értelmezni. A **benefit agencies** kifejezést munkaügyi központnak fordítjuk, és nem fordítjuk a benefit (segély szót). Ennél a résznél az intézmények, szervezetek működéséről is beszélhetünk. Az egyértelmű interpretáción túl a fordítási feladat teljesítése során a tanulók általános művelt-

sége is gazdagodik, hiszen nemcsak a brit parlamenti rendszert tanulják meg, de bepillantást nyernek az angol történelembe is. Köztudott, hogy a kommunikatív nyelvoktatás célja az, hogy tartalmat közvetítsen, melynek következménye a keresztntanterves megközelítés. Így, mivel a cikk történelmi, társadalomtudományi, kulturális ismereteket közvetít, elmondhatjuk, hogy a fordítási feladat megfelel ezen elvárásnak.

A *collar-and tie* kifejezés öltöny, nyakkendő-ként fordítandó, amely messze áll a szó szerinti fordítástól, hiszen a *collar* szó gallért és nem öltönyt jelent. Az *education bill* oktatási törvény tervezetét jelent, ami kiváló alkalmat ad arra, hogy az angolszász jogrendszert elemi szinten összevegyük a magyar jogrendszerrel. Érdekes tisztázni a *bill*, és az *act* szó jelentése közötti különbséget, mely szerint az előbbi törvény tervezetét, az utóbbi pedig már elfogadott törvényt jelent. A fent leírt kifejezéshez hasonló szókapcsolatok fordítása a *grammatikai kompetencián* azaz a szókincs, nyelvi szerkezetek bővítésén túl feltétlenül tágitja majd tanítványaink interkulturális ismereteit is, melyek feltétlenül hozzájárulnak a célkultúra megismeréséhez, annak elfogadásához, megértéséhez. A kultúra mindhárom: kognitív, magatartási és pragmatikus tartományát közvetíthetjük a nyelvtanulóhoz. A fordítandó szövegben megtalálható *the City, a bowler hat, Union of Women Teachers*, kifejezések a brit kultúrához szervesen kötődő jelképeket takarnak. A *the City* London belvárosát jelenti, amely jelentést kulturális háttér nélkül egyszerűen *városnak* értelmezné a tanuló. Szintúgy csupán *kalapnak* hinné az olvasó azt a *bowler hat*-et, amely a polgári életforma egyik külső jelképe. A *Union of Women Teachers* fordítható Tanárnők Egyesületének, holott tudjuk, hogy szakszervezetről szól a cikk. Ezen kifejezések magyarázata jó alkalmat kínál a nyelvet oktató kollégának, hogy összehasonlíttassa a brit kormányzati rendszert és életvitelt a magyarral. A feladat nemcsak azért felel meg a kommunikatív nyelvoktatásnak, mert interkulturális és tartalomközpontú, hanem a téma kifejtése *szövegalkotói kompetenciát* is feltételez.

Közismert tény, hogy Canale és Swain 1980-ban a kommunikatív kompetencia négy elemét definiálta, melyek egyike a *szövegalkotói kompetencia*. Ez feltételezi, hogy a nyelvhasználó képes strukturálni, egyöntetűvé tenni mondandóját írott és szóbeli formában egyaránt. A fordítás szövege mintát ad a fordítónak arra, hogyan szerkesszen meg egy cikket, írásművet. A fordítandó cikkben megfigyeltethetjük tanítványainkkal azokat a szövegszerkesztési eszközöket, melyeket majd saját, önállóan szerkesztett fogalmazásokban is felhasználhatnak. Azt a képességet is el kell sajátítaniuk a nyelvtanulóknak, hogy hogyan vitatkozzanak egy témáról, hogy ragadják magukhoz, illetve hogyan adják át a szót udvariasan a beszélgetés során. Az öltözködési szabályzat bevezetése alkalmas vitatéma, melynek ürügyén elsajátíthatják a nyelvet tanulók a jó vitakészséget, a vitához szükséges nyelvi fordulatokat. A fent említetteken túl a különböző stílusjegyek is megtaníthatók a nyelvoktató különböző feladatok keretében. A tanulókkal át lehet írni a cikket formális vagy informális stílusban, aláhúzathatjuk a stílusra jellemző szavakat, nyelvi szerkezeteket. A feladat közben mind anyanyelven mind a célnyelven tudatossá válik a nyelvi változatok használata. A tanár célja az is, hogy megfigyeltesse azokat a beszédhelyzeteket amelyekben az adott stílus illetve regiszter előfordul. A beszédhelyzetek ugyanis azok, amelyek eldöntik, hogy a sok szinonima közül melyiket válasszuk. A nyelvtanulók sokszor elvlasztják a nyelvet a kommunikációtól, megtanulnak számos szót, szerkezetet szövegösszefüggés nélkül, noha beszédhelyzet

nélkül nem mehet végbe kommunikáció. (Bognár 2000). A fordítás tehát pragmatikai és szemantikai ismereteket is közvetít.

Az angol nyelvű szöveg fordításánál szövegösszefüggés alapján kell megérteni, következtetni az egyes szavak kifejezések jelentését, így a feladat fejleszti a tanulók *stratégiai kompetenciáját* is.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a fordítás teljes mértékben megfelel a kommunikatív nyelvoktatás elvárásainak, hiszen a kommunikatív kompetencia mind a négy elemét: grammatikai, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai elemét fejleszti, tartalomközpontú, interkulturális, interdiszciplináris, tapasztalati és személyiségfejlesztő. Sajnálatos, hogy sem az új, 2005-ben bevezetett érettségien, sem a nyelvvizsgákon nem kapja meg a méltó helyét. A vizsgák visszahatnak a nyelvoktatásra, és amennyiben egy feladat, például a fordítás nem szerepel a vizsgakövetelmények között, a nyelvtanárok nem fogják tanítani azt, hogy hogyan fordítsunk, és számon sem fogják kérni ezt a készséget. Előbb utóbb a nyelvoktatásból teljesen kimaradnak a fordítási feladatok, holott társadalmi hasznosságuk mellett a nyelvtanuló teljeskörű épülését, interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztését is szolgálja.

Irodalom

- Bognár, J. G. 2000. *Contrastive Study of Hungarian and English Languages*, Pécs: Pro Pannonia.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bolinger, D. 1975. *Aspects of Language*, Second edition, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical Bases for Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1:1-47.
- Joos, M. 1967. *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Klaudy, K-Simigné, F.S. 1996. *Angol-Magyar Fordítástechnika*, Budapest: Tankönyvkiadó.
- Oxford, Rebecca 1990. *Language Learning Strategies*, New York: Newbury Publishers.
- Wilde, O. 1980. *The Canterville Ghost*. London: Octopus Books.
- Wilde, O. 1976. *A Canterville-I kísértet*. Budapest: Móra. F: Tímár Judit.
- Wierbicka, A.1980. *Case for Surface Case*, Ann Arbor, Michigan: Karoma.

Nemzeti kultúrák – nemzeti önkép – nemzetközi kép

Urbán Anna

1. Bevezetés

A nemzetek közti kapcsolatokban és kommunikációban a más kultúrákhoz való viszony többnyire olyan sztereotípiákon és előfeltételezéseken alapul, amelyek a másik kultúrát a saját érdekeik alapján képezik le. Mivel a másikkal való viszony többnyire anyagi és pszichológiai érdekeken alapul, a politika, gazdaság és a médiumok gyakran alapozzák közös vagy nemzeti érdekekkel kapcsolatos kommunikációjukat közismert önképekre és külföldi partnereikről, ellenfeleikről, ügyfeleikről kialakult képekre.

A nemzeti önképek ma is úgy működnek, mint régebben, bár megfigyelhető, hogy kissé veszítenek kulturális és pszichológiai jelentőségükből, mind kollektív mind egyéni szinten erősen befolyásolnak. Az egyén, egy nép, egy nemzet, egy vallás külső képe szoros összefüggésben áll annak belső képével.

Felmerül a kérdés, vajon lehet-e, és ha igen, hogyan egy kultúrát átalakítani, vagy megreformálni?

Most itt egy olyan kérdőíves vizsgálatról szeretnék beszélni, melynek folyamán ezt a jelenséget próbáltuk tetten érni. A vizsgálatot hallgatókkal végeztük szlovákiai, romániai és ukrain magyarok, szlovákok, románok és ukránok körében, valamint Magyarországon.

2. Hipotézis

Foglalkoztatott minket az a kérdés, hogy vajon azok az emberek, akik annak idején arra kényszerültek, hogy határainkon túli országokban folytassák életüket, mennyire őrzik a magyarság szimbólumait, mennyire erős a nemzettudatuk, a magyarsághoz való tartozásuk, egyáltalán rokonszenvesnek találják-e az itthoni magyarokat, vagy sem.

Azóta 85 év telt el, több olyan generáció született az akkor a határon túli országokban szorult szülők gyerekeiként, akik valószínűleg teljes mértékben az adott ország (lakóhelyük) normáinak, elvárásainak, kultúrájának megfelelően nevelkedtek, az ottani társadalom elvárásainak kellett megfelelniük. Felmerül a kérdés, hogy ebben a nevelésben helyet kapott, illetve kaphatott-e pár olyan tény, motívum, ami a magyarságára emlékezteti őket.

Feltételezésünk az volt, hogy jelentős különbségek lesznek tapasztalhatók a magyarság szimbólumainak a vizsgálatokor a határon túli magyarok véleménye és az itthoni magyarok véleménye között, bár úgy gondoltuk, hogy a „szimbólumok egyik lényege a hozzákapcsolás, az ember hozzákapcsolása olyan egységekhez, bekapcsolása olyan működések áramába, amelyek létezését éppen a rájuk utaló, őket képviselő szimbólumok sűrített jeleiből lehet megérteni és átélni.” (Kapitány, Á. et. al. 2002: 9)

3. Kérdőív

A kérdőív egyrészt a mindennapi élet szimbolikus magyarságtudatának elemeire, másrészt rokonszenvi-ellenszenvi típusú kérdésekre keresi a választ. Kétfajta kérdéstípus található meg ebben a kérdőívben. Az ún. zárt kérdésekre meghatározott válaszlehetőségek közül kell kiválasztania azt, amelyre Ön gondol, míg a nyitott kérdéseknél a saját véleményére lennének kíváncsiak. Együttműködését előre is köszönjük!

1) Válasszon ki hármat az alábbi elemek közül, amelyeket a legjellemzőbben magyaros ételeknek tart!

- | | | |
|-----------------|--------------------|-------------------|
| • Halászlé | • Bableves | • Gulyás |
| • Lebbencsleves | • Paprikás krumpli | • Töltött paprika |
| • Rántott hús | • Töltött káposzta | • Disznótoros |
| • Rétes | • Lángos | • Palacsinta |
| • Túrós csusza | • Szilvás gombóc | • Egyik sem |

2) Válasszon egyet az alábbi italok közül, amelyet a legjellemzőbben magyaros italnak tart!

- | | | |
|-------|-------|-----------|
| • Bor | • Sör | • Pálinka |
|-------|-------|-----------|

3) Ha magyaros viseletre gondol, mely öltözeti elemek jutnak leginkább az eszébe? (Válasszon hármat!)

- | | | |
|--------------------|-----------------|-----------------|
| • Cifraszűr | • Huszármante | • Bőszárú gatya |
| • Székely harisnya | • Hímzett ing | • Bocskai-sapka |
| • Fejkendő | • Párta, főkötő | • Csizma |
| • Sarkantyú | • Egyik sem | • |

4) Melyik domborzati egység, táj jut eszébe leginkább a magyarságról? (Válasszon kettőt!)

- | | | |
|--------------|------------|------------------|
| • Mátra | • Bakony | • Tokaj-hegyalja |
| • Badacsony | • Kárpátok | • Hargita |
| • Dunakanyar | • Alföld | • Hortobágy |
| • Egyik sem | • | • |

5) Melyik folyó, tó jut eszébe leginkább a magyarságról? (Szintén két választ jelölhet meg!)

- | | | |
|------------------|-------------------------------|-----------------|
| • Duna | • Duna-Tisza
- Dráva-Száva | • Tisza |
| • Maros és Körös | • Balaton | • Szent Anna tó |
| • Egyik sem | | |

6) Melyik állatot tartja leginkább jellemzően magyar állatnak? (Válasszon hármat!)

- | | | |
|----------|---------|-----------------|
| • Ló | • Puli | • Magyar vizsla |
| • Kuvasz | • Turul | • Fecske |
| • Gólya | • Daru | • Egyik sem |

7) Ön szerint hogy néz ki egy tipikusan magyar ember?

8) A magyarság eredetére vonatkozó felfogások közül melyik áll Önhöz a legközelebb? (Egyet választhat)

- | | | |
|------------------|---------------------|------------------|
| • Hun rokonság | • Finnugor rokonság | • Török rokonság |
| • Sumer rokonság | • Kevert eredet | • Egyik sem |

9) Melyik ünnep a legjellemzőbb a magyarság szempontjából?

- Március 15. • Augusztus 20. • Április 4.
- Október 23. • Egyik sem •

10) Mely írókat, költőket érzi a magyar irodalom legjellegzetesebb képviselőinek?

11) Kiket érez a magyar történelem legjellegzetesebb nagy alakjainak?

12) Milyen a magyar ember? (Helyezze el egy 5 fokú skálán az alábbiak szerint):

- | | | | |
|---------------|------------------|----------------|-----------------|
| • Modern | • ódivatú | • eredményes | • eredménytelen |
| • okos | • buta | • pesszimista | • optimista |
| • hangos | • csendes | • lassú | • gyors |
| • férfias | • nőies | • barátságos | • barátságtalan |
| • komoly | • vidám | • toleráns | • intoleráns |
| • békeszerető | • harcias | • konzervatív | • haladó |
| • céltudatos | • tervek nélküli | • rokonszenves | • ellenszenves |

13) Milyen az ukrán ember?

- | | | | |
|---------------|-----------|---------------|-----------------|
| • Modern | • ódivatú | • eredményes | • eredménytelen |
| • okos | • buta | • pesszimista | • optimista |
| • hangos | • csendes | • lassú | • gyors |
| • férfias | • nőies | • barátságos | • barátságtalan |
| • komoly | • vidám | • toleráns | • intoleráns |
| • békeszerető | • harcias | • konzervatív | • haladó |

14) A következő négy állítás közül melyiket érzi önmagára jellemzőnek?

- Nagyon büszke a magyarságára • Módjával büszke a magyarságára
- Nem nagyon büszke a magyarságára • Egyáltalán nem büszke a magyarságára

15) Bármelyik alternatívát választotta a 14. kérdésben, kérjük, indokolja választát!

16) Mely népek rokonszenvesek az Ön számára?

17) Melyek azok a népek, etnikumok, nemzetiségek, akik jelenléte, magatartása ellenszenves az Ön számára?

18) Melyek azok a népek, nemzetiségek, etnikumok, amelyek tagjait nem szeretné közvetlen szomszédjának?

19) Ha anyagilag nehéz helyzetbe kerülne, kitől kérne segítséget egy magyar barátjától, vagy valamilyen más nemzetiségű rokonától, vagy ismerőstől?

20) Szeretne Magyarországon élni? (Miért, miért nem?)

3. A kutatás

A kérdőíves kutatásban 125 fő vett részt, 25 ukrán, 25 szlovák, 25 román állampolgárságú, köztük fele-fele arányban ukrán, szlovák, román illetve ottani magyar nemzetiségű és 50 itthoni magyar ember. Egy kérdőíves felmérés eredménye 50-60 főtől reprezentatívnak tekinthető, tehát úgy gondoljuk, hogy a megkérdezett 125 fő eleget tesz ennek az elvárásnak. Gyakorlatilag 18-75 évig minden korosztály képviselteti magát ebben a felmérésben,

A kérdésekre adott válaszokat, választásokat sorban elemeztük, minden esetben a magyarok véleményével, illetve választásával kezdtük a vizsgálatot, majd összehasonlítottuk ezeket az ukrán, román és szlovák kérdőívekben kapott válaszokkal.

Terjedelmi korlátok miatt jelen kiadványban nem elemezhetjük az összes kérdésekre adott válaszokat, így csak a kérdőív második részéből választottunk néhányat.

Milyen a magyar ember?

Ezt a kérdést az összes válaszadónak feltettük, határon túli, illetve határon inneni magyaroknak egyaránt. Kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon zömében pozitív, avagy negatív jelzőkkel illetik-e önmagukat a magyarországi, az ukrainai, illetve a szlovákiai magyarok. A Magyarországon élő válaszadók egyaránt megjelöltek pozitív és negatív jellemzőket ebben a kérdésben, ám a pozitív jelzőkre jóval több szavazat esik, mint a negatívakra. A válaszadók legnagyobb hányada (12,97%) úgy gondolja, hogy a pesszimizmus jellemzi leginkább a magyar embereket. A többi dobogós helyen azonban szerencsére már csak pozitív jelzők szerepelnek. A pesszimizmuson kívül még jellemző magyar tulajdonságnak tartják a barátságosságot (10,27%), okosságot (8,64%), rokonszenveséget (8,1%) és a békeszeretetet (7,56%) is. Két olyan negatív tulajdonság szerepel a válaszokban, melyek viszonylag magas szavazati aránnyal büszkélkedhetnek. A magyar embert a válaszadók 4,32%-a jellemezte tervek nélkülinek, illetve 4,32% gondolja harcosnak is. Szerepel még a céltudatosság, vidámság, optimizmus, eredményesség, haladás, komolyság tolerancia, és a modernség is, mint jellemző magyar tulajdonság. Van néhány olyan negatív jelző is: eredménytelenség, hangosság és lassúság.

Annnyira nagy eltérés ehhez képest nem mutatkoztak az ukrainai magyarok válaszaiban sem. Itt a válaszadók legnagyobb része (9,6%) okosnak tüntette fel a magyar embert, és ezt a pozitív tulajdonságot az 'élmezőnyben' majdnem csak pozitív tulajdonságok követik. Ezen kívül a magyar embert céltudatosnak (8%), optimistának (7,2%) és barátságosnak (7,2%) titulálják az ukrainai magyarok. Van azonban két, negatívabb töltetű tulajdonság, amely szintén ugyanennyi szavazatot kapott: harcias (7,2%), intoleráns (7,2%).

Összességében elmondható, hogy az ukrainai magyarok is inkább pozitív tulajdonságokkal ruházzák fel a magyar embert, viszont több negatív tulajdonságot is hozzárendelnek, de közülük is voksoltak arra, hogy a magyar ember ellenszenves, intoleráns, csendes és barátságatlan. Ezeket a jelzőket egy itthoni magyar sem említette meg.

Az itthoniak és a szlovákiai magyarok úgy gondolják, hogy a pesszimizmus jellemző (21,6%) leginkább a magyar emberre. Sokak szerint a magyar ember rokonszenves (15,2%), barátságos (12,8%) és okos (8%). Mások szerint vidámak (5,6%), modernnek (4%) és céltudatosak (3,2%). A szlovákiai magyarok negatív tulajdonságokat is említettek: intoleráns (8%), harcias (8%), konzervatív (5,6%), barátságatlan (4%) és ellenszenves (4%).

Milyen az ukrán ember?

Erre a kérdésre természetesen csak az ukrainai magyaroknak kellett válaszolniuk, hiszen ők ismerik a legjobban az ukrán embereket. A válaszadók legtöbbször leginkább harciasnak (9,6%) és optimistának (9,6%) tartja az ukrán embert. Sok szavazatot kaptak azok a jelzők is, melyek szerint az ukrán ember tervek nélküli (8%), férfias (8%), hangos (7,2%) és intoleráns (6,4%), több negatív tulajdonsággal ruházták fel az ukrán embert, mint a magyart.

Milyen a szlovák és a román ember?

A megkérdezett szlovákiai magyarok a szlovák embereket is leginkább a pesszimista (15,2%) jelzővel illették. Sokaknak főként negatív tulajdonságok jutnak eszükbe a szlovák emberekről, mint harcias (10,4%), konzervatív (10,4%), ellenszenves (9,6%) és intoleráns (8,8%). Kevesebb válaszadó tulajdonított pozitív tulajdonságokat a szlovák embereknek, szerintük a szlovákok rokonszenvesek (8%), céltudatosak (7,2%) és okosak (6,4%).

A romániaiában kitöltött válaszokból egyértelműen kiderül a válaszadó nemzetisége. A magyarok szerint intoleráns, lassú, buta, hangos, ódivatú, míg a románok magukat okos, barátságos, békeszerető, csendes, eredményes embereknek látják.

Büszke-e a magyarságára?

Erre a kérdésre mindenki válaszolt, beleértve az itthoni és a határon túli magyarokat is. A legtöbb szavazatot kapott, a mai magyarságot úgy tűnik, leginkább jellemző vélemény a mérsékelt, kiegyensúlyozott 'módjával büszke' variáns.

A Magyarországon élők 64,86%-a módjával büszke a magyarságára, ami nem meglepő eredmény a feltételezések alapján. Szerencsére az emberek viszonylag nagy része (29,72%) érzi méltón büszkének magát azért, amiért e nemzet szülötte. A nem nagyon büszke és az egyáltalán nem büszke variánsok egyaránt 2,7% - 2,7%-nyi szavazatot kaptak.

Mindkét nem esetében megfigyelhető, hogy legnagyobb részük a módjával büszke variánst választotta, bár a nőknek nagyobb része (68,18%) voksolt erre az alternatívára, mint a férfiaknak (60%). A második esetben, amit mindkét nemnél a 'nagyon büszke' kategória jelöl a férfiak bizonyultak büszkébbnek (33,33%) a nőknél (27,27%).

Az ukrajnai magyarok szintén a 'módjával büszke' variánsra szavaztak a legtöbben, ez az összes szavazatuk 56%-t tette ki. Egyenlő arányban kapott szavazatokat az utolsó két variáns, miszerint az ukrajnai magyarok 8%-a nagyon büszke magyarságára, míg 8%-uk egyáltalán nem büszke erre. A nemek közti különbségek alapján megállapítható, hogy amíg a nők nagy része (66,66%) vallotta azt, hogy módjával büszke magyarságára, addig a férfiaknál ez a variáns a második helyre (40%) szorult, ugyanis megelőzi ezt a nem nagyon büszke válaszlehetőség (50%). A nőknél holtversenyben a ránk nézve két negatívabb alternatíva áll, mindkét esetben 13,33%-al, míg a legkevesebben a nők közül a nagyon büszke variánst választották. Ehhez képest a férfiak 10%-a nagyon büszke a magyarságára, és egyikük sem választotta a legnegatívabb, vagyis az egyáltalán nem büszke a magyarságára alternatívát.

A szlovákiai magyarok szavazatainak eredményei bizonyultak a legnegatívabbnak a magyarságra nézve. A 'módjával büszke' variáns (28%) a második helyre szorult, megelőzte ezt ugyanis a 'nem nagyon büszke' alternatíva (32%), ami ránk nézve nem igazán kedvező eredmény. A megkérdezettek 24%-a nagyon büszke a magyarságára, míg 16%-uk egyáltalán nem az. A nők esetében egyértelműen kimagaslik a többi választás közül a 'nem nagyon büszke' alternatíva (33,33%). Ezt követi a 'módjával büszke' alternatíva (26,66%), a harmadik helyen pedig a két legellentétesebb válaszlehetőség, a 'nagyon büszke' és az 'egyáltalán nem büszke' variánsok állnak egyaránt 20-20%-al. A megkérdezett férfiak ugyanannyi szavazattal (30%-al) voksoltak az első három válaszlehetőségre, míg az 'egyáltalán nem büszke' alternatíva mindössze 10%-nyi szavazatot kapott tőlük.

Az előző kérdés indoklása

A legtöbb válaszadó, aki a 'nagyon büszke' és a 'módjával büszke' variánsra voksolt egyetért abban és büszke arra a tényre, hogy rengeteg elismert, megbecsült tudóst és értékes embert adott Magyarország a világnak. Többen érveltek azzal, hogy méltán lehetünk büszkék hazánkra, hiszen szép az országunk, a nyelvünk, nagyon sok hagyománnyal rendelkezünk.

A válaszadók döntő többsége azonban azt állította, hogy az ország az utóbbi években nagyon megosztottá vált, amiben nagy szerepe van a hazai politikai életnek. Sokan panaszkodnak arra, hogy hiányzik az összetartás az emberekből itt az országban. Egyesek azt is állítják, hogy a külföldön tapasztaltakkal szembeállítva néha szégyen az, ha az ember magyar. Az ukrainai magyarok jóval nagyobb mértékben választották a két negatív tartalmú variánst, mint az itthoniak. A válaszadók viszonylag kis hányada (8%) büszke a magyarságára, örül annak, hogy megmaradhatott magyarnak, ápolhatja az itteni hagyományokat, beszélheti a nyelvet. Mások szerint a magyar nemzet tagjai nem összetartóak, intoleránsak, ellenségesek saját társaikkal is. Sokan azt vallják, hogy Ukrajnában sokszor kapnak kritikát azért, amiért magyar származásúak.

A Szlovákiában élő magyarok válaszaiból kiderült, hogy a három megkérdezett ország válaszadói közül ők azok, akik a legkevésbé érzik büszkeséget magyarságuk miatt. Akik mégis az első két variánsra voksoltak, büszkék arra, hogy e nemzet hagyományait ápolhatják, e nemzet tagjai lehetnek. Jóval többen vannak azok, akik azzal érvelnek, hogy a magyarok nem vendégszeretők, meglehetősen ellenszenvesek, sőt intoleránsak az emberek saját társaikkal és külföldiekkel egyaránt. Ezekben a válaszokban valószínűleg a 2004-es népszavazás eredménye tükröződik.

Összegzés

Az eltelt 85 év változásai ellenére az itthon jellemző magyarság szimbólumok nem mutatnak jelentős változást a határon belüli és kívüli magyarok körében. A nagyobb eltérés az utolsó kérdésekre adott válaszokban érzékelhető, mely betudható az elmúlt 15 év okozta csalódásoknak. A válaszok alapján kisebb elfogultság jellemző a határon túli magyarokra, mint az itthoniakra.

Irodalom

Kapitány Ágnes. – Kapitány Gábor. 2002. *Magyarságszimbólumok*. Budapest: Európai Folk-lór Intézet.

III.

Kontrasztív nyelvészet

Kontrasztív hibaelemzés

Budai László

Volt a hazai idegennyelv-oktatásnak olyan korszaka, amikor érvényes volt „az anyanyelvre való támaszkodás” (Banó–Szoboszlai 1972: 76), ill. „a tanulók anyanyelvi vonatkozásának” didaktikai elve (Banó–Kosaras 1972: 53). Ez a didaktikai elv áthatja a két könyv minden lényeges fejezetét, akár a kiejtés, a szókincs, a grammatika tanításáról, akár a nyelvi tevékenységi formák fejlesztéséről legyen is szó. Az angolszász nyelvpedagógia viszont saját korlátainak következményeként ritkán mutat érdeklődést a tanulók anyanyelve iránt. Úgy tesz, mintha a tanulónak nem is lenne anyanyelve, annak semmi különösebb hatása nem lenne az oktatási (= tanítási és tanulási) folyamatokra, eredményekre vagy eredménytelenségre. Volt azonban angol nyelvterületen is, az Egyesült Államokban egy olyan nyelvpedagógiai irányzat, az ún. audio-lingvális módszer, amelynek követői – annak ellenére, hogy ragaszkodtak a tanítási óra egynyelvűségéhez – erősen hittek a kontrasztív elemzés (KE) jótékony hatásában.

A KE alapművének, bár nem minden előzmény (pl. Fries 1945) nélkül, Lado könyvét (1957) tekinthetjük, melynek főbb megállapításai: 1. Azok a nyelvi jelenségek, amelyek nehézséget okoznak egy idegen nyelv tanulásakor, előre megjósolhatók, ha összehasonlítjuk a célnyelvet és a tanuló anyanyelvét. 2. A feltárt potenciális interferenciajelenségek ismeretében úgy irányíthatjuk az oktatást, hogy a tanuló tudatában kevésbé interferáljanak anyanyelve beidegződései. Több éven át intenzív munkálatok folytak a világ különböző tájain – hazánkban is, főként Dezső László és William Nemser irányításával – azzal a feladattal, hogy feltárják két-két nyelv, egy anyanyelv és egy célnyelv hasonlóságait és különbözőségeit.

A KE kezdetben nyelvpedagógiai indíttatású diszciplína volt, és a kutatók gyakorlati célja egyértelműen az volt, hogy a feltárt hasonlóságok és különbözőségek ismeretében elméletileg jobban meg lehessen alapozni a tananyagokat, a teszteseteket, a kísérleteket, és mindezek eredményeként csökkenjen az anyanyelv interferencia-hatása. A kutatók egy része azonban nem elégedett meg azzal, hogy a nyelvoktatás szolgája legyen, helyette a tisztább nyelvtudományban kereste az elismertséget. Az eredmény az lett, hogy a KE a pedagógiában már csak többszörös áttétellel volt használható, ha még egyáltalán használható maradt, nyelvészberkekben pedig nem tekintették eléggé tudományosnak.

Voltak, akik továbbra is hasznosnak tekintették a KE-t, amennyiben azt kontrollként hibaelemzés (HE) egészítette ki, mondván, hogy a hiba pszichológiai jelenség, amelynek természetét KE-vel nem lehet leírni. A KE és a HE társításának hasznát is kétségbe vonták azok, akik szerint a nyelvészetben járatlan, kevésbé tapasztalt nyelvtanárnak is több hibalehetőségről van tudomása, mint amennyit a KE meg tud jósolni; az igényeket a HE önmagában is ki tudja elégíteni.

Jómagam töretlenül vallom, hogy a tanulók által ejtett idegen nyelvi hibák tekintélyes része az anyanyelv és a célnyelv közötti különbözőségeknek tulajdonítható, ami összhangban van az idegennyelv-tanulásról vallott kognitív pszichológiai nézetekkel is.

A hibák elemzése hasznos információkat nyújt a tanulási folyamatról is, ezért a HE-nek fontos helye van a nyelvpedagógiában. A HE azonban valamiféle rendszerezettséget kíván ahhoz, hogy magyarázóerővel bírjon. Ehhez szükséges a HE kontrasztív komponense. Nem a KE-nek a gyakorlattól sokszor elszakadt eredményeit kell tehát HE-vel kontrollálni, hanem a HE-t kell kiegészíteni KE-vel.

A **kontrasztív hibaelemzés** (KHE) produktumai lehetnek szisztematikus, az anyanyelv és a célnyelv részrendszereire vonatkozó tankönyvek (pl. Budai 2002) vagy egyéb taneszközök (pl. Budai 2001), de könnyen kezelhető, *Do it yourself*-szerű eljárásként is alkalmazhatóvá kell válnia az idegennyelv-oktatás mindennapi gyakorlatában, természetesen a tanuló mindenkori tudásához igazítva.

A tanuló szempontjából a KHE lehet **explicit** vagy **implicit**. Explicit akkor, ha a tanuló számára is nyilvánvaló a hibáknak az anyanyelv és a célnyelv különbözőségeiből való eredeztetése. Az idegennyelv-oktatás szintjétől, mindenkori objektív és szubjektív tényezőitől függően különbséget kell tennünk a metanyelvet mellőző és a metanyelven történő explicit KHE között. Bizonyos téveszmék hatására a metanyelvtől való félelem érthető ugyan, de a metanyelv használatától eltekintő KHE-nek már semmi akadálya sem lehet a tanári tudatlanságon kívül. Az anyanyelv és a célnyelv sok jellegzetessége a nyelvoktatás bármely fokán metanyelv nélkül is tudatosítható. Ennek legfőbb lépései a grammatika tanításában az anyanyelv és a célnyelv hasonló jelentésű egységeinek a szegmentálása, ezek egybevetésével a mennyiségi és a minőségi azonosságok és különbözőségek megállapítása. Ezek a lépések kiterjeszthetők a grammatika minden szintjére. Az oktatás felsőbb szintjein szükségessé válhat a metanyelv is, de messzire lehet jutni nélküle is. A metanyelvre támaszkodó explicit KHE előfeltétele az anyanyelvi terminológia ismerete. A KHE implicit, amennyiben annak eredményeit csak a tanár, illetve a taneszközök készítői alkalmazzák tudatosan.

A KHE lépései a következők: (1) a hiba felismerése, (2) a hiba kijavítása, (3) a hiba azonosítása és (4) a hiba orvoslása. A KHE által feltárt hibák (errors) szabályos (rule-governed) hibák, az anyanyelv és a célnyelv szabályai, illetve a célnyelven belüli kiterjesztett szabályok által generált hibák. Az előbbiek az **interlingvális**, az utóbbiak az **intralingvális** vagy **indirekt interlingvális** hibák. Amennyiben a hiba az alábbi táblázat segítségével azonosítható, interlingvális hibáról beszélünk. Amennyiben a hiba nem azonosítható a táblázat segítségével, intralingvális hibával vagy akár **azonosíthatatlan** hibával állunk szemben.

HIBATÍPUSOK	KONTRASZTTÍPUSOK	HIBATERÜLETEK
Kiegyenlítés:	Mennyiségi különbségek: Különböző számú összetevők: $L_1 > L_2$ $L_1 < L_2$	Szintagmatikus tengely: Grammatikai struktúrák: Mondatok szintjén Tagmondatok szintjén Szó szerkezetek szintjén Szavak szintjén Morfémák szintjén Lexikai kollokációk
Hozzáadás Elhagyás	Minőségi különbségek: Különböző elrendezés Különböző kategóriák Különböző disztribúciók Különböző megnyilatkozások	Paradigmatikus tengely: Grammatikai paradigmák Lexikai halmazok Pragmatika
Helytelen szó-/sorrend Helytelen választás		

A hibák és a kontrasztok típusai, valamint a hibaterületek

Az interlingvális hiba azonosítása a következő lépésekben történik: 1. A hiba típusának a megnevezése (vö. Corder 1973: 278); 2. A kontraszt típus megnevezése; 3. A hibaterület megnevezése.

A kontrasztivitással kapcsolatban hangsúlyoznunk kell, hogy két dolgot csak abban az esetben hasonlíthatunk össze, ha van bennük valami közös (tertium comparationis). Két, egy angol és egy magyar összehasonlított nyelvi egységben a közös az az információ, amelyet az adott szövegben vagy szituációban közvetítenek.

A hasonlóságok és a különbségek csak akkor állapíthatók meg egyértelműen, ha mind az anyanyelvi, mind a célnyelvi jelenségeket ugyanazon nyelvleíró keretben vetjük össze. A hibatípus és a kontraszt típus (a táblázat első két oszlopa) megfeleltethető egymásnak, tehát bizonyos kontraszt típusnak bizonyos hibatípus felel meg.

A hibaterület (a táblázat harmadik oszlopa) és a hibatípusok, illetve a hibakontraosztok (a táblázat első és második oszlopa) között nincsenek megfelelések.

Helyszűke miatt lássunk három példát:

1. A hiba felismerése: **in the last month*
2. A hiba kijavítása: *last month*
3. A hiba okának a feltárása:

Szegmentálás mind a két nyelvben: *a / múlt / hónap/ban*



A hibatípust illetően a kiegyenlítés egyik fajtájáról, a **hozzáadásról** van szó, aminek az oka, hogy az anyanyelvi és a célnyelvi struktúra összetevőinek a száma különbözik egymástól. Az anyanyelvi szerkezet két elemmel többet tartalmaz, mint a neki megfeleltetett célnyelvi szerkezet. A tapasztalat egyértelműen igazolja, hogy ilyen esetekben

a tanulót igen erős hajlam sarkallja arra, hogy az anyanyelvben meglevő, de a célnyelvi szempontjából redundáns nyelvi elemeket is realizálja a célnyelvi struktúrában. A nyilak a realizációra utalnak. (A tanuló azt már „tudja”, hogy a ragnak megfelelő előljárószó helye a szerkezet élén van.)

A szintagmatikus tengely mentén elhelyezkedő grammatikai hibáról van szó a szó-szerkezet szintjén, bár a névelő tekintetében a paradigmatiszós tengelyhez kapcsolódó hibáról, helytelen választásról is beszélhetünk. (Ld. a *tanár* – *a teacher* kontrasztját!)

- b) 1. A hiba felismerése: **My father teacher.*
- 2. A hiba kijavítása: *My father is a teacher.*
- 3. A hiba okának a feltárása:

Itt két különböző grammatikai hibafajtáról van szó. Először vizsgáljuk meg az *is* elhagyását! A szegmentálást a tagmondatok síkján kell elvégeznünk, tehát mondatrészeket kell elkülönítenünk egymástól:

Az apám / ø / tanár.



My father / is / a teacher.

Ebben a példában a kiegyenlítés másik változatáról, az **elhagyásról** van szó, amelynek az okát ugyancsak az anyanyelvi és a célnyelvi struktúra mennyiségi különbözőségében kell keresnünk. Hiba akkor keletkezik, ha a célnyelvi szerkezetben meglevő, de az anyanyelvi megfelelőjéből hiányzó egység a tanuló célnyelvi produkciójában nem realizálódik. A tanuló hajlama a hibázásra ugyanolyan erős, mint a hozzáadás esetében.

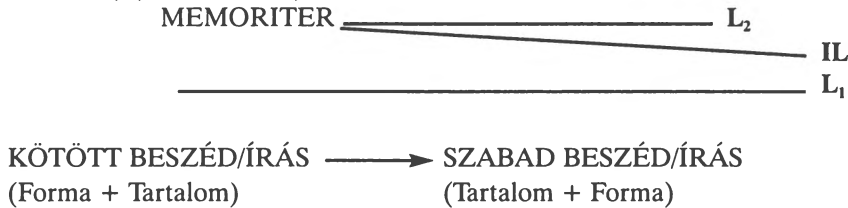
A másik hiba a határozatlan névelő elhagyása. Úgy tűnik, hogy az előzővel azonos hiba- és kontraszttypusról van szó, csak nem a tagmondatok, hanem a szószerkezetek síkján. Ez azonban csak a látszat. Ha abból indulunk ki, hogy mind a két nyelvben három-három névelő (határozott, határozatlan, zéró névelő) van, akkor itt a magyar zéró névelő áll szemben az angol határozatlan névelővel. A névelő+főnév paradigmája ugyan sok esetekben megfeleltethető egymásnak a két nyelvben, de a névelők disztribúciója eltér egymástól. A két nyelv különböző disztribúciói pedig mint hibatípust a **helytelen választást** eredményezik. A paradigmatiszós tengely mentén elhelyezkedő, helytelen választásokat eredményező hibaforrásokkal a nyelvtanulás magasabb fokain is számolnunk kell, pl. a lexika területén.

- c) 1. A hiba felismerése: **I saw him to cross the street.*
- 2. A hiba kijavítása: *I saw him cross the street.*
- 3. A hiba okának a feltárása:

Itt nem az anyanyelv közvetlen zavaró hatása érvényesül. Ez tipikusan **intra-lingvális hiba**, a kétfajta főnévi igenév összetévesztéséről, tulajdonképpen a gyakoribb változat (*to*-Infinitive) használatának az általánosításáról van szó. Ezt a hibát akármilyen anyanyelvű tanuló elkövetheti az angolban, ha anyanyelvében a főnévi igenévnek nem az angolhoz hasonló változatai és disztribúciói vannak. Közvetve tehát ez a hiba is az anyanyelv interferencia-hatásának tulajdonítható.

Hátra van még a 4. pont, a hibák orvoslása. Itt nincs lehetőség arra, hogy a hibajavítással kapcsolatos változatos, egymásnak is ellentmondó nézetekkel behatóbban foglalkozunk. A legjobb orvoslás természetesen – a KHE céljával összhangban is – a megelőzés lenne. Azt érdemes kinyomozni, hogy a hiba egy nyelvi jelenség meg nem érté-

séből származik-e, vagy kellő feltételek hiányában nem jól működik a „monitor” (Krashen 1981). Ha az első eset áll fenn, akkor érdemes a tudatosításnak a tanulóhoz igazított változatával élni, a második esetben valószínűleg az idő – pontosabban fogalmazva: az elegendő mennyiségű és a megfelelő minőségű ‘comprehensible input’ (Krashen 1981, 1985) – vet véget a hibáknak, de ezek időközben megkövesedhetnek (fossilization) (Selinker 1972).



A hibák megjelenésének a valószínűsége a köztes nyelvben

(A kiejtési hibáktól eltekintve egyébként a hibák megjelenésének a valószínűsége a fenti kontinuum mentén növekszik balról jobbra: az IL [Interlanguage (Selinker 1972): kb. „köztes nyelv”] fokozatosan hajlik az L₁, azaz az anyanyelv felé, illetve távolodik az L₂-től, a célnyelvtől.)

A KHE eredményeire támaszkodva nemcsak a mit és a hogyan kell tanítani, illetve tanulni kérdéseire tudunk megbízhatóbb válaszokat adni, de az oktatás gazdaságossága érdekében azt a kérdést is feltehetjük, hogy **mit nem kell tanítani és tanulni** az idegen nyelvi órákon. Bármennyire fontosak és érdekesek is például a pragmatikával kapcsolatos kutatási eredmények az anyanyelv elemzésében, nem valószínű, hogy az angolhoz hasonló kultúrkörben nevelkedő magyar anyanyelvű diákok angolnyelv-oktatásában a legjellemzőbb differenciákon túl a pragmatika részletkérdéseinek, a társalgási maximumoknak, a különféle beszédaktusoknak, nyelvi funkcióknak explicit szerepük lenne.

A magyar anyanyelvű tanulók ösztönösen, anyanyelvükre támaszkodva el tudnak igazodni a pragmatika hatáskörébe tartozó idegen nyelvi jelenségek területén is. Képesek arra, hogy anyanyelvi szokásaikat – a pozitívakat is! – az idegen nyelvre átültessék. A KHE segítségével azt is megállapíthatjuk, hogy az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban jóval nagyobb a pozitív, mint a negatív szerepe. Az anyanyelven kialakult világszemlélet, az anyanyelven megszerzett mindenféle ismeret és műveltség segíti a nyelvtanulást, sőt a spontán nyelvszajátítást is azáltal, hogy érthetővé vagy érthetőbbé teszi az inputot: "Cognitive academic language proficiency and information gained through the first language can help a great deal to make English input comprehensible." (Krashen 1985: 79.) A KHE ahhoz is hozzájárul, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv egymást megvilágító mechanizmusának a megértése által a tanuló személyisége intellektuálisan, a sikerélmény hatására emocionálisan és összességében talán morálisan is gazdagodjék.

Irodalom

- Banó I., Kosaras I. (szerk.) 1972. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Banó I., Szoboszlai M. (szerk.) 1972. *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Budai L. 2001. *Magyar–angol nyelvtani feladatsorok kulccsal és magyarázatokkal (Az alapfoktól a felsőfokig)*. Budapest: Corvina.
- Budai L. 2002. *Angol hibaigazító. Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához*. Budapest: Corvina.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London and New York: Longman.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. évf. 3. szám. 201-231.

Szófajok előfordulási aránya a finn és magyar összetett névszókban

G. Bogár Edit

A szóösszetételt számos nyelv ismeri mint az új fogalmak jelölésére használt új szavak megalkotásának egyik módszerét. Az összetétel minden ilyen nyelvben produktív szóalkotási metódus, ám természetes, hogy míg az egyik nyelv több, a másik kevesebb szót hoz így létre.

1. A vizsgálatok fő célja és iránya

Ami a finnt és a magyart illeti, gazdag képzőrendszerük ellenére mindkét nyelv gyakran alkalmazza a kettős vagy többes szóösszetételt, ha új fogalmat kell kifejezni. A finnül beszélő külföldiek azonban gyakran kénytelenek szembesülni az összetétel létrehozásának egy nehézségével, mégpedig azzal a kérdéssel, hogy az összetétel előtagja milyen esetben kerüljön. Bár a kérdést már sokan kutatták, eredményre egyelőre nem sikerült jutni. A hagyományos finn leíró nyelvtanok (pl. Karlsson 1982, Hakulinen 1979) a kérdést általában nem is tárgyalják, legfeljebb megemlítik, hogy az előtag állhat nominatívuszban vagy genitívuszban. A Mäkisalo írta legfrissebb, generatív és experimentális szempontú monográfia ezzel a kérdéssel gyakorlatilag nem foglalkozik (2000). A finn–magyar kontrasztív összetétel-kutatásokra ez irányította a figyelmemet, a vizsgálatok pedig elsősorban arra irányultak, vajon a finnben eddig nem – vagy csak ritkán – alkalmazott, ám a magyarban megszokott elemzési mód, nevezetesen az összetételek szintaktikai szempontú megközelítése közelebb vihet-e bennünket a kérdés megválaszolásához. A jelen előadás ugyan elsősorban nem erről a kérdéstről szól, annyit előrebocsátok, hogy bár sikerült egy új jelenségre rávilágítani, a genitívusz vagy nominatívusz kérdésében a szintaktikai elemzés sem hozott átütő eredményt.

2. Adatgyűjtés és rendszerezés

2.1 Források és az adatgyűjtés alapelvei

Az adatokat a finn elektronikus alapszótár, a CD-Perussanakirja (1996) anyagából gyűjtöttem, alkalmanként egyeztetve a Nykysuomen sanakirja adataival. A finn szavak magyar fordítása jórészt a saját munkám, mert bár olykor igénybe vettem Papp István szótárát (3. kiadás, 1978) is, a finn–magyar szótár sokszor inkább hátráltatott a kellő magyar megfelelők megtalálásában. A szótár megírása óta eltelt negyven év alatt ugyanis sok szónak új jelentése alakult ki, és persze sok új összetétel is megjelent, melyek így természetesen nincsenek benne, másrészt az ott megadott magyar alakok tapasztalatom szerint gyakran pontatlanok, néha egyenesen hibásak.

Az adatgyűjtés során végignéztem a CD-Perussanakirjában (1996) szereplő összetett főneveket, melléneveket és határozószókat. Nem foglalkoztam az összetett számnevekkel és kötőszókkal, hiszen ezek semmi új szemponttal nem gazdagíthatták volna a kutandó témát, és az összetett igékkel sem, melyeknek száma a finnben igen cse-

kély, s előtagjuk szinte kizárólag határozószó lehet. Ami a magyar igekötős igéket illeti, az egy szótagú igekötőket tartalmazó magyar szavakat felvettem az adatbázisba, a két szótagú vagy több igekötőt tartalmazókat azonban nem. Ez utóbbi eljáráshoz az Akadémia helyesírási szabályzata adta az alapot: az egy szótagú igekötős szavakat ugyanis helyesírási szempontból úgy kell tekinteni, mint egyeleműeket, s amennyiben azok összetett szavak részét képezik, úgy az összetétel tagjainak számába az igekötő nem számít bele (AkH11 138.).

Az összetett szavakat tartalmazó szócikkek közül azokat a kételemű szavakat választottam ki, amelyeknek van direkt magyar megfelelőjük is. A „direkt megfelelő” azt jelenti, hogy az összetétel tagjai azonos vagy szinonim, ill. kvázi-szinonim jelentésű abszolút töből alkotott elemeket tartalmaznak (pl. a finn *huone* szó magyar megfelelőjeként szerepelhet *szoba, terem, hall, helyiség* stb., de akár *ház* is, vö. *hallitsijahuone – ural-kodóház*). Nem vettem viszont figyelembe a komponensek közti szófaji különbségeket és az összetevők képzett vagy képzetlen voltát sem, ezeket viszont külön elemeztem.

Az adatbázis több okból sem teljes. Egyrészt az alapprogram legfeljebb 8000 szót képes „befogadni”, ezért – gyakran fájó szívvel ugyan, de – kénytelen voltam néhány eredetileg bevitt adattól megszabadulni. Ezek a kihagyott szavak azonban mégsem jelentenek hiányosságot, mivel sokszor csupán arról van szó, hogy a szinonim elő- vagy utótagok közül csak az egyik szerepel a végső változatban. Így pl. az *-ajo* és *-metsästys* ’vadászat’ utótagú szavak közül mindig csak az egyiket vettem fel, de az azonos előtagú, *-jahti* ’ua’ utótagú szót már igen. Ennek oka, hogy pl. a *hirvenajo* és *hirvenmetsästys* ’szarvasvadászat’ szavakban genitívuszi, míg a *hírvijahti* ’ua’ alakban nominatívuszi előtag található. Mivel a CD-Perussanakirja (1996) minden egyes ilyen szerkezetű szócikkére igaz ez a tendencia, a genitívuszi előtagú alakok közül csak az egyik szerepel. Másrészt nem szerepelnek bizonyos szófajú összetett szavak: igék, számnevek, kötőszók. Ez a distinkció sem jelent hiányt, hiszen ezekben az elsősorban vizsgálandó genitívuszi előtag egyáltalán nem fordul elő. Harmadrészt, a vizsgált szófajú összetételek közül csak a nominatívuszi vagy genitívuszi előtagok kerültek be az adatbázisba, holott vannak egyéb esetekben, főleg partitívusban álló előtagok is. Negyedszer, nem szerepelnek az adatbázisban azok a szavak, melyekben a *-nen* végű szavak mássalhangzós töve, a pusztas-tő áll, ezt ugyanis ebben a formában nem lehet sem nominatívuszként, sem genitívuszként értelmezni. Ötödször, a finnben csak idegen vagy érezhetően jövevény elemeket tartalmazó összetételeket nem vettem fel a vizsgált anyagba, még akkor sem, ha annak egyik vagy másik vagy mindkét eleme önállóan is használatos, így pl. az olyan szavakat, mint pl. a *fysioterapia* ’fizikoterápia’ nem vettem figyelembe. Jövevényt szavak és tükörfordítások természetesen megtalálhatók az adatbázisban, így pl. *happiköyhä* ’oxigénszegény’ típusú szavakat egyáltalán nem zártam ki a vizsgálatból. Az adatbázis végső állapotában 5959 szót, ill. rekordot, pontosabban ennyi szópárt tartalmaz.

2.2 Az adatbázis összeállítása

Az adatokat Corel Quattro Pro8 táblázatkezelő és adatbázis-feldolgozó programban speciálisan a finn és magyar összetett szavak elemzése céljából készült belső makró-programmal vittem be és elemeztem.

3. Vizsgálati szempontok: a szófaji vizsgálatok

Minden szót, mind a finn, mind a magyar megfelelőket külön-külön elemeztem az alábbi szempontok szerint: jelöltség–jelölletlenség, szófaj (ezen belül az előtagokat külön is), szintaktikai szerkezet. Van a rekordoknak egy megjegyzés rovata is, ebben jeleztem, ha egy-egy szintaktikai szerkezet nem egyértelmű, ill. ha valami egyéb érdekesség társult a szóhoz (pl. jelentéskülönbség két alak között stb.).

A szófaji vizsgálatok során az alábbi kategóriákat különítettem el: főnevek, mellékeknevek, határozószók, kettős szófajú szavak (főnév és melléknév), melléknévi igenevek, főnevesült (főnévként is használt) melléknévi igenevek, számnevek. A kettős szófajú szavak eredetileg két csoportra oszlottak aszerint, hogy elsődlegesen mely szófajhoz tartoznak, később azonban összevontam őket, mert gyakran nehéz volt megállapítani a szófaji prioritást, ill. lényegi különbség nem volt tapasztalható a két típus között. A főnevesült, avagy főnévként is használt melléknévi igeneveket gyakorlati megfontolásból soroltam külön kategóriába: kíváncsi voltam ugyanis, milyen gyakorisággal tér el egymástól a két nyelv e tekintetben. Mint majd látni fogjuk, a különbség szignifikánsnak mutatkozott. A számneveket egyes újabb nyelvtanok (pl. Lengyel 2000: 143) nem tekintik külön szófajnak, csak a mellékeknevek egy csoportjának, én mégis maradtam a hagyományos szófaji felosztásnál (a mennyiségjelzős és minőségjelzős szerkezetek elválasztásánál a számnévi kategória jelenléte fontos tényező).

3.1 Az összetételek szófaja

Ami az összetételek szófaji megoszlását illeti, szinte minden szófaji kategóriában találhatunk összetétel útján létrejött szavakat, ám talán a leggyakoribb ez a szóalkotási mód a névszók, ezen belül is a főnevek körében. Ennek a szófaji megoszlásnak több oka is lehet; prekoncepcióm e téren az volt, hogy az ok elsősorban szemantikai-pragmatikai: viszonylag ritka dolog, hogy cselekvést vagy folyamatot jelentő új fogalmat kell megnevezni, míg ezzel szemben a tudomány és technika fejlődésével párhuzamosan új tárgyak és fogalmak megnevezése folyamatos feladat. A velük kapcsolatos cselekvések megnevezésére főképpen az újonnan létrehozott főnevekből képzett igék szolgálnak, vagy a korábban már létező igéket lehet használni metaforikus vagy metonimikus jelentésátvitel után. Az elsőként említett eljárásra mindkét vizsgált nyelvünk alkalmas, hiszen a gazdag képzőrendszer lehetővé teszi bármely főnévből akár az alkalmi igeképzést is; a második módszer pedig minden nyelvnek sajátja. Ha csupán a számítástechnikát tekintjük is, megfigyelhetjük, milyen sok új főnevet és mellékeknevet kellett megalkotni és megtanulni ahhoz, hogy beszélhessünk a témáról, míg az új igék száma elenyésző. A *bevisz*, *kivág*, *töröl* stb. szavak csupán új jelentéstartalommal bővültek a számítógépek használatának általánossá válásával, míg pl. a *gyorsbillentyű* vagy *egérállítót* merőben új alakulatok. Természetesen a főnévi csoportban is lehet találni példát korábban létező szavak új jelentéstartalmára (pl. *egér*, *program*), ám az igék között nemigen találni új összetételeket, beleértve ezúttal a magyar igekötős igéket is.

Az adatbázisban szereplő csaknem 6000 szópár finn tagjából 5706 volt főnév; közülük a magyarban kettős szófajú (főnév és melléknév, ill. melléknévi igenév) 7, melléknévi igenév 2, főnevesült melléknévi igenév 322, a maradék 5375 itt is főnév. A többi szófaj megoszlását a táblázat tartalmazza. A finn kettős szófajú szavak magyar megfe-

leléseiben az eltérést az okozza, hogy a finn szavaknak a magyarban két-két szó felel meg: *puupää, vesipää* ~ *fafej, fafejű*, ill. *vízfej, vízfejű*. Az első táblázat az összetételek szófaji megoszlását mutatja be:

Finn	Főnév	5706	5706					
	Melléknév	227		227				
	Határozószó	1			1			
	Kettős szófajú (főnév és melléknév)	17				17		
	Melléknévi igenév	4					4	
	Főnevesült melléknévi igenév	4						4
Összesen		5959	5706	227	1	17	4	4
Magyar	Főnév	5381	5375			2		4
	Melléknév	215		213		2		
	Határozószó	1			1			
	Kettős szófajú (főnév és melléknév)	23	7	3		13		
	Melléknévi igenév	16	2	10			4	
	Főnevesült melléknévi igenév	323	322	1				
Összesen		5959	5706	227	1	17	4	4

1. táblázat

Mint látható, a szavak szófaji eloszlásában – részben a gyűjtés jellegéből is adódóan – eltérés tapasztalható. Az eltérés oka leggyakrabban a kettősszófajúság.

3.2 Az előtagok szófaja

Talán nem meglepő, hogy a leggyakoribb a főnévi előtag, de míg a magyarban ebből csak 5092 van, a finnben 5751. A különbség abból ered, hogy a magyar gyakran használt melléknévi (elsősorban főnévből képzett) előtagot akkor is, amikor a finn főnevet, pl. *kahvikuppi* ~ *kávészcseze*, *käsikassa* ~ *kézikassza*, *kirjakauppa* ~ *könyvesbolt*, illetve *tasolasi* ~ *siküveg*, *korkeushyppy* ~ *magasugrás*. Nem ritka az sem, hogy a finn ún. genitívuszi attribútumot vagy valódi genitívuszt használ ezeknek a szavaknak az előtagjaiban, míg a magyarban melléknévet találunk, pl. *englannintorvi* ~ *angolkürt*, *sielunpaimen* ~ *lelkipásztor*.

Mindkét nyelvben gyakorlatilag azonos mennyiségű a számnévi előtag (43, ill. 44). Az egyetlen adatnyi eltérés abból adódik, hogy míg az *elsősegély* szóban a magyar előtag sorszámnév, a finn *ensiapu* szóban az *első* előtag tisztán melléknévnek számít.

A magyarban határozószói előtag ötször fordul elő, a finnben pedig hatszor. Az eltérések az alábbiak: *poikkihiulu* ~ *harántfuvola*, *oikeinkirjoitus* ~ *helyesírás*, illetve *heikkonäköinen* ~ *gyengénlátó*, azaz két finn határozószónak van melléknévi megfelelése a magyarban, míg egy finn melléknévnek határozószó felel meg.

Az előtagok szófaji megoszlása szempontjából tehát a számnévi és a határozószói csoportban jelentős eltérés nem tapasztalható, ám a melléknévi és melléknévi típusúakban annál több. A finnben 142 tisztán melléknévi előtagot találunk, míg a magyarban a csak melléknévként használt előtagból 307, főnévként és melléknévként is használt kettős szófajú előtagból pedig 24, vagyis összesen 331 volt. Melléknévi igenévi előtag a finnben összesen kétszer fordul elő, ezek is főnevesült alakok; a magyarban viszont ebből a típusból van 46, melléknévi funkciójú participiumokból 441.

Ha a melléknévi funkcióban is fellépő előtagokat (vagyis a mellékneveket, melléknévi igeneveket, illetve ez utóbbiak főnevesült csoportját) összeszámoljuk, látható, hogy bár csak szinonim jelentésű szavakat vizsgáltunk (és így természetesen az összetétel szófaja ritka kivételektől eltekintve szintén azonos), az előtagok vonatkozásában jelentős eltérések tapasztalhatók: míg a magyarban a melléknévi típusú előtagok száma összesen 818, a finnben ez mindössze 144. Százalékban kifejezve ez annyit jelent, hogy a finnben mindössze 2,42 %-ot tesznek ki a melléknévi típusú előtagok, a magyarban ugyanez az arány 13,73 %. A szignifikáns különbség a finn nyelvnek a főnévi előtagoknál már ismertetett tulajdonságából adódik, hogy ti. a főnévi előtag megjelenik ott is, ahol a magyarban melléknév található. A fent elmondottakat összefoglalja a 2. táblázat.

Finn	Főnév	5766	5766				
	Melléknév	142		142			
	Határozószó	6			6		
	Főnevesült melléknévi igenév	2				2	
	Számnév	43					43
	Összesen	5959	5766	142	6	2	43
Magyar	Főnév	5092	5080	11		1	
	Melléknév	307	178	127	2		
	Határozószó	5		1	4		
	Kettős szófajú (főnév és melléknév)	24	23	1			
	Melléknévi igenév	441	440	1			
	Főnevesült melléknévi igenév	46	45			1	
	Számnév	44		1			43
	Összesen	5959	5766	142	6	2	43

2. táblázat

4. Konklúzió

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a szemantikailag többé-kevésbé azonos szerkezetű finn és magyar összetett szavak szófajiságukat tekintve jelentős különbségeket mutathatnak: az eltérések elsősorban a főnévi és melléknévi kategóriát érintik. A magyar összetételekre – a mindkét nyelvben jelentkező általános főnévi dominancia mellett – sokkal inkább jellemző a melléknevesülési hajlam és hajlandóság, mint a finnre. Ennek oka lehet többek között az, hogy a finn főnevek genitívusza alkalmas melléknévi jelentésárnyalat kifejezésére is (ez az ún. genitívuszi attribútum), következménye pedig egyebek mellett az lesz, hogy a finnben sokkal nagyobb számban találhatunk szintaktikailag elemezhetetlen összetételeket, mint a magyarban: a *kahvikuppi* ('kávécsésze') az eredetiben nem elemezhető, míg magyar megfelelője, a *kávécsésze* minőségjelzős lesz.

Irodalom

- Hakulinen, L. 1979. *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Neljäs, korjattu ja lisätty painos. Helsinki: Otava.
- Karlsson, F. 1982. *Suomen peruskielioppi*. Pieksämäki: SKS.
- Lengyel K. 2000. *A melléknév*. In: Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar Grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mäkisalo, J. 2000. *Grammar and Experimental Evidence in Finnish Compounds*. Studies in Languages 35. Joensuu: University of Joensuu.

Források

- AkH11 = 1984. *A magyar helyesírás szabályai*. 11. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CD-Perussanakirja*. Uusin tieto nykysuomen sanoista. Ed. Haarala R., Lehtinen M. 1996. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 94. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nykysuomen sanakirja*. 1–6. Lyhentämätön kansanpainos. Neljästoista painos. Ed. Sadeniemi M. 1996. Porvoo – Helsinki, Juva: WSOY.
- Papp I. (szerk.) 1978. *Finn–magyar szótár*. Harmadik kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Az angol *some* and *any* kontrasztív vizsgálata

H. Stephanides Éva

Bevezetés

Az előadásom célja a *some* és *any* különböző jelentéseinek és funkcióinak kontrasztív vizsgálata, hangsúlyozva azokat az eltéréseket, vagy részleges hasonlóságokat, amelyek a magyaroknak az angol nyelv tanulásában elsajátítási nehézségeket okozhatnak.

A *some* és *any* nyelvtani elemként számos funkciót töltenek be determinánsként, jelzőként, határozóként és önállóan teljes főnévi csoportot (néha mondatrészt) helyettesítve.

1. A legismertebb használatok

Először arra térek ki, amikor a két elem kiegészítő disztribúcióban fordul elő és a megszámlálhatóságot alapul véve quantifierként, azaz mennyiségzőként funkcionál. A magyar nyelvészeti terminológia az *Akadémiai leíró nyelvtan* szerint (Tompá 1967) határozatlan számnév, a *Magyar grammatika* (Keszler 2000) viszont mennyiségjelölő melléknévként kategorizálja.

1.1. A *some* meghatározatlan mennyiséget jelöl – főleg a kijelentő módú állításokban – az angol megszámlálhatatlan főnevek és a többes számú megszámlálható főnevek determinánsaként. Ebben a jelentésben az előbbi csoportnál *a little*, az utóbbiak esetében *a few* tekinthető szinonimájának:

I think we can make some fresh tea. ('a little')

Azt hiszem készíthetünk egy kis friss teát.

Some letters you have to sign before you leave. ('a few')

Néhány levelet alá kell írnia, mielőtt elmegy.

Az angol nyelvkönyvek ezzel a használattal foglalkoznak a legtöbbször, hangsúlyozva, hogy tagadó és kérdő szerkezetekben, illetve feltételes módban a *some* disztribúciós megfelelője a szintén határozatlan mennyiségzőként előforduló *any*. A tagadó mondatokban szereplő *any* mennyiségzőként funkcionál, de gyakran a magyarban nem jelöljük:

I don't put any sugar in my tea.

Nem teszek (Ø/semmi) cukrot a teámba.

Is there any wine left?

Maradt egy kis bor?

If you had any problem, you can ask me to help.

Ha (Ø/valami) problémád lenne, kérheted a segítségemet.

1.2. A fent említett törvényszerűség nem áll fent a kettős tagadás esetében, amely az angolban kioltják egymást, ezért a *some* az elfogadott elem:

I hope the following statements will not be without some interest.

Remélem, hogy a következő kijelentések nem lesznek érdeklődés mentesek.

1.3. Érdekes néhány szót ejteni azokról az esetekről, amikor a fent említett kérdő illetve feltételes mondatokban a *some* fordul elő az *any* helyett:

*Do you have **some** money to lend me?* A kérdező igenlő választ vár.

Hasonlóan a kínálást kifejező, nem-valós, csak formailag kérdő mondatok esetében:

*Would you like **some** wine?/ **some** more cake?*

Kérsz *egy* kis bort?/ *még egy* kis süteményt?

Az **any** használata ilyen esetekben udvariatlan lenne.

1.4. A **some** és az **any** használata eltérő az összehasonlító szerkezetekben:

*He is younger than **any** of his friends.*

Fiatalabb, mint a barátai. (Nincs kivétel)

*He is younger than **some** of his friends.*

Fiatalabb, mint *néhány* barátja. (Egyeseknél nem.)

Collinson szerint (idézi Jespersen 1947): A **some** aktualitást, az **any** lehetőséget fejez ki. A **some** mint határozatlan mennyiségző egyedít anélkül, hogy meghatározná, szűkít, amikor explicit vagy implicit feltételeket ad, szemben az **any**-vel, amelyik nem egyedít, hanem mindent egyformának tekint, amire utal, és nem helyezi az egyiket a másik elé. (Fordítás tölem.)

1.5. Más a helyzet a feltételes mondatokban bizonyos peformatív igék esetében, amikor a **some/any** használata pozitív ill. negatív preszuppozíciót tételez fel:

Any esetében a preszuppozíció *I warn you .../Figyelmeztetek, ...*

Míg a **some** esetében az előfeltételezés: *I promise you .../Igérem, ...*

*If you eat **any** ice cream now, you'll have a sore throat.*

Ha most $\emptyset$ fagylaltot eszel, torokfájást kapsz.

*If you eat **some** fish, your cholesterin will decrease.*

Ha $\emptyset$ halat eszel, a koleszterined csökkenni fog.

1.6. Önálló használatuk csak kontextusbeli előzmény/anafora viszonylatban fordulhat elő, ellenkező esetben az összetett névmási alak használatos:

*Do you have **any** money?? Yes, I have **some**./ No, I haven't **any**.*

Van *egy* kis pénzed? Igen, van *egy kevés*. Nem, nincs (*semmi*).

2. A **some** és az **any** előfordulása független egymástól

Az előadás további részében a **some** illetve az **any** használatának olyan eseteit vizsgálom, amikor előfordulásuk teljesen független egymástól.

2.1. Az 50-es évek óta a hangsúlytalan **some**-ot /sm/ with tertiary stress, számos nyelvész (Gleason 1955, Hill 1969, Stephanides 1974) és nyelvkönyv határozatlan névelőnek tekinti:

There is a book on the table. /C_{sg}/

Egy könyv van az asztalon.

*There are **some**/ $\emptyset$ books on the table. /C_{pl}/*

$\emptyset$ Könyvek vannak az asztalon.

*There is **some**/ $\emptyset$ wine in the bottle. /U/*

$\emptyset$ Bor van az üvegben.

A fentiek jól illusztrálják, hogy az egzisztenciális mondatokban a **there is/there are** szerkezetekkel **some** a határozatlan névelő **a/an** disztribúciós megfelelőjének tekinthető, azzal a különbséggel, hogy míg az **a/an** használata az egyes számú megszámálható határozatlan főnevek esetében kötelező, a **some** elhagyható és akkor a szerkezet nyelvtanilag helyes marad, de jellegében formálisabb, személytelen, objektív jelleget kap.

A névelőként használt **some** kötelezően jelenik meg, amikor a specifikus jelentésű főnévi csoport tárgyként funkcionál a mondatban:

*Give me **some** bread, please.*

Kérek Ø kenyeret.

*Let's listen to **some** music.*

Hallgassunk Ø zenét.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a névelőként használt **some-nak** nincs explicit megfelelője a magyarban, ezért a zero névelőt /Ø/ használjuk.

2.2. **Some** /sʌm/ elsődleges, néha kontrasztív hangsúllyal, determinánsként előfordulhat egyes számú megszámlálható főnevekkel, de ebben az esetben nem a mennyiségi jelentésen van a hangsúly, hanem egy ismeretlen, nem specifikus személyre vagy dologra utal 'egy bizonyos', 'valamilyen' jelentésben:

***Some** fool has locked the door on us. / Valamilyen* örült ránk zárta az ajtót.

Biztos, hogy a beszélő az említett személyt nem ismeri. A határozatlanság ebben az esetben erősebb, mintha a határozatlan névelőt használnánk, amikor a személy valószínűleg ismert, csak nem tudjuk, hogy pontosan melyik:

A fool has locked the door. / Egy örült bezárta az ajtót.

2.3. A hangsúlyos **some** /sʌm/ melléknévként arra utal, hogy a főnév által kifejezett tartalom nagy mértékű, hogy valaki vagy valami kiváló:

*She is **some** girl.*

Ez aztán a lány./Klassz csaj.

*Zatopek was **some** runner.*

Zatopek igazi futó volt.

2.4. A hangsúlyos **some** /sʌm/ tőszámnévvel együtt 'körülbelül' jelentésben fordul elő határozói funkcióban:

*The boat was **some/about/approximately** seven feet long.*

A csónak körülbelül hét láb hosszú volt.

Használatukban stiláris különbségek találhatók.

3. Az **any** használata

Előadásom második felében az **any** használatáról beszélek. De mielőtt ezekre a funkciókra térek, engedjék meg, hogy néhány szót ejtsek a **some** és **any** kiejtési variációiról. Fontos megjegyezni, hogy a **some** kiejtése elsődleges, másodlagos illetve harmadlagos hangsúllyal kapcsolatban áll a mondatbeli funkciókkal, illetve az eltérő jelentésekkel. Ezzel szemben az **any** különböző kiejtési formái főleg a fonetikai környezet függvényei, nem jelentés-függők. Az **any** önálló használatát két területen vizsgálom: bizonyos kijelentő módú, állító mondat típusban disztributív jelentésben és a generikus mondatokban.

3.1. Az előbbi típusban 'nem számít ki', 'nem számít mi' jelentésben használjuk az **any**-t. Megszámlálható főnevek esetében egy bizonyos, valószínűleg határozott számú egyed közül utal egyre. A megszámlálhatatlan főnevek esetében egy bizonyos mennyiségre utal, legyen az bármilyen kicsi is (Quirk 1972):

*Take **any** book from the shelf.*

Vedd el bármelyik könyvet a polcra.

They'll be here any minute.

Turn any evidence you have over to the police.

Bármilyen bizonyítékkal rendelkezik, adja át a rendőrségnek.

If any of the officials had known him before...

Ha a hatósági közegek közül akármelyik ismerte volna korábban...

3.2. A generikus szerkezetekben jelentése kapcsolódik az **all**, **every**, **each** mennyiség-szókhoz és a határozott, valamint a határozatlan névelőhöz, amelyekben dolgok, személyek, illetve absztrakt entitások egészére, vagy egy rész egészére vonatkozik. Többben (Reichenbach 1947, Vendler 1967, Perlmutter 1970, Stephanides 1982) foglalkoznak a fenti elemek hasonlóságaival, illetve az általuk kifejezett különbségekkel. Most csak annyiban utalok rájuk, amennyire az **any** használatának ismertetése megkívánja:

A swallow builds nests.

(Nincs ekvivalens)

The swallow builds nests.

A fecske fészket rak.

Ø Swallows build nests.

A fecskék fészket építenek.

Each/Every swallow builds nests.

Mindenegyes fecske fészket épít.

All swallows build nests.

Minden fecske fészket épít.

Any swallow builds nests.

Bármelyik fecske fészket épít.

Any swallows build nests.

A fecskék bármelyike fészket épít. (?)

Azon nyelvek, amelyekben nincs névelő, a mennyiségyszókat használják a generikus mondatokban, de ez nem zárja ki használatukat a névelőkkel rendelkező nyelvekben mint az angol és a magyar (Moravcsik 1967). Bár a határozatlan névelőt nyelvtörténetileg a **one/egy** számnévből eredeztetjük a generikus mondatokban a határozatlan névelőt tartalmazó angol generikus mondatok jellegzetességeit viselik az **any**-t tartalmazó főnévi csoportok. Ennek elemzése most messzire vezetne bennünket, elsősorban azért, mert a **bármelyik** melléknévi névmás előfordulhat a magyar generikus mondatokban, de a határozatlan névelőt (**egy**) tartalmazó mondatok nem generikusak, hanem specifikusak.

Az **any** a meghatározatlanságot kapcsolja az általánossághoz, a választás szabadságához. Megszámlálható főnevekkel csak az egyedre utal szemben az általános névmásokkal/mennyiségzőkkel, mint **all**, **every**, **each** a generikus mondatokban.

Összegezés

Ez az előadás – a szűk időkeret adta lehetőségek alapján – nem törekedhetett teljességre, nem ismertetette a különböző nyelvi irányzatok állásfoglalását a fent említett jelenségekkel kapcsolatban, célja csupán arra irányulhatott, hogy nyelvpedagógiai szempontból leírja a **some**, ill. **any** használatát, utalva a magyar megfelelőkre s a nyelvelsajátítási nehézségekre.

1. Mind a **some**, mind az **any** kifejezhet határozatlan mennyiséget determinánsként és önálló használatban egyaránt. Leggyakoribb magyar megfelelői: **néhány**, **egy kis**. Ennek a használatnak az elsajátítása okozza a legkevesebb problémát, ha pontosan ismertetjük a disztribúciós feltételeket.

2. Az **any** használata a **some** párjaként a tagadó mondatokban kötelező, ha nincs más determináns a főnév előtt. Ekkor nincs magyar explicit megfelelője: a **zero /Ø/** névelőt használjuk.

3. A határozatlan névelőként használt hangsúlytalan **some-nak** nincs magyar megfelelője. A nyelvtanulók nehezen érzékelik a helyes használatát.

4. Az 'a certian', 'a kind of' jelentésű hangsúlyos **some** megfelelőjeként a magyarban határozatlan melléknévi névmást (valami, **valamilyen**) használunk. Ennek a használatnak a tanítására már haladó szinten kerülhet sor.

5. A **some** felsőfokú tulajdonságot hangsúlyozó jelentés a mindennapi, társalgási regiszterben használatos. Magyar határozói megfelelője: **aztán, igazi**.

6. A **some** számnevekkel együtt 'approximately' jelentésben nem okoz problémát és számos magyar megfelelője van: **körülbelül, mintegy, vagy, jó**.

7. Az **any** disztribútív használata könnyen elsajátítható. A magyar megfelelői a magyar **akár-,bármilyen/-melyik** melléknévi névmások.

8. Az **any** generikus jelentésének van magyar megfelelője **bármelyik** formában. De mind az angolban mind a magyarban a névelős főnévi szerkezetek az általánosabbak.

Irodalom

- Gleason, H. A. 1955. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hill, A. A. 1958. *Introduction to Linguistic Structures: from Sound to Sentence in English*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich, Inc.
- Jespersen, O. 1947. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Part VII. Copenhagen: Ejnar Munksgaard,
- Keszler B. 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keszler B., Lengyel K. 2002. *Kis magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klima, E. S. 1964. Negation in English In: Fodor, J. A. and J. J. Katz (eds.) *The Structure of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Moravcsik, E. 1967. *Determination*. Working Papers on Language Universals. Stanford University.
- Perlmutter, D. M. 1970. On the Article in English In: Bierwisch, M. and K.E.Heildorff (eds.) *Recent Developments in Linguistics*. The Hague: Mouton.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech G., Svartvik, J. 1972. *Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Macmillan Co.
- Stephanides, E. 1974. *A Contrastive Study of the English and Hungarian Article*. Working Papers 5. Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences and the Center for Applied linguistics, Wa. D.C.
- Stephanides, É. H. 1982. The Generic Use of the Article in English and Hungarian. In: Dezső, L. (ed.) *Contrasting Hungarian with Other Languages*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Tompai J. (szerk.) 1967. *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A szófajváltó képzőkkel alkotott melléknevek szemantikai vonásairól (olasz–orosz–magyar összevetés)

Laczik Mária

Bevezetés

A szóképzés szerteágazó és bonyolult folyamatában jól elkülöníthető és bizonyos fokig rendszerbe foglalható csoportot alkotnak azok az esetek, amelyekben a képzés során szófajváltás következik be, azaz a képzés eredményeként létrehozott származékszó a képzés alapszavához viszonyítva egy másik lexikai kategóriára jellemző vonásokkal rendelkezik. Némi túlzással azt is mondhatnánk, hogy a szóképzés túlnyomórészt szófajváltó képzőkkel megy végbe, amelynek során a képzés áthelyez egy lexémát egy másik szintaktikai-lexikai kategóriába.

1. A szófajváltó szóképzésről és a viszonyító melléknevekről

A fenti megállapítás mindenképpen érvényes a **viszonyító melléknevekre**, amelyek gyakorlatilag mind képzett melléknevek, más szófajból (főnévből, határozószókból, névmásból, névutóból) képzett lexémák. Ezek a viszonyító melléknevek számos nyelv (köztük az általam vizsgált olasz, orosz, magyar nyelv) melléknévi kategóriájának alapvető és állandóan bővülő csoportját alkotják. Vizsgált mellékneveim főnévből képzett melléknévi származékszavak, amelyek állandó viszonyt fejeznek ki azzal a főnévvel, amelyből képeztük, miközben átviszik annak szemantikai tartalmát egy másik lexikai kategóriába (Serianni 1996: 192).

Más szóval, a képzés áthelyez egy főnevet a melléknév szófaji csoportjába: *artista* – *artistico*, *артуст* – *армустический*, *művész* – *művészi*; *economia* – *economico*, *экономика* – *экономический*, *gazdaság* – *gazdasági*; *Italia* – *italiano*, *Италия* – *итальянский*, *Olaszország* – *olaszországi* /*olasz*; *Ungheria* – *ungherese*, *Венгрия* – *венгерский*, *Magyarország* – *magyarországi* /*magyar*; *acqua* – *acquatico*, *вода* – *водянистый*, *víz* – *vízi*. A képzett melléknevek bizonyos értelemben különböznek a nem képzett melléknevektől, mivel magukban hordozzák a képzés alapjául szolgáló bázis minden jellemzőjét (D’Addio 1971: 163). A főnévből képzett melléknevek két főnév közötti viszony meglétét fejezik ki, s ez a viszony a képzés alapjául szolgáló főnév és a képzett melléknévi származékszóval alkotott névszói szintagma specifikátorral jelölt főnévi tagja között jön létre (Dardano 1991: 131). A főnév specifikátora, a viszonyító melléknév sokféle viszony kifejezésére válik alkalmassá, attól függően, hogy mi áll az N1 és az N2 szerepében. A viszonyt kifejező képzett melléknevek jelentése – a főnévi alapszó szemantikájának ismeretében – előre megjósolható.

Ennek a viszonynak a magyarázatát a nyelvészeti kutatások egy része a mély- és felszíni szerkezetek összefüggéseire vezeti vissza. E két szerkezet elkülönítése és formális alapokra helyezése lehetővé tette az azonos jelentésű, de alakilag egymásból le nem ve-

zethető szerkezeteknek egy közös mélyszerkezetből való eredeztetését (Dezső 1971: 4–7). A mélyszerkezet és a felszíni szerkezet közötti különbségből fakad, hogy azonos mélyszerkezeti viszonyok a felszínen eltérő szerkezetekben jelennek meg, de ez fordítottan is igaz, két különböző mélyszerkezeti bővítménynek a felszínen ugyanaz a szerkezet is megfelelhet. Bally már a múlt század 40-es éveiben (1944), ezt követően pedig Kurilovics (1962) is felfigyelt a mondat felépítése és a képzett szó megszerkesztettsége közötti párhuzamosságra. Ezt a hasonlóságot a nyelvek szintagmatikus szerkesztettségére vezették vissza.

2. Az olasz viszonyító melléknévek

Az olasz viszonyító melléknévek (aggettivi relazionali) jellemző vonásait vizsgálva Brinker megállapítja, hogy viszonyító az a melléknév, amely egy prepozíciót és egy főnevet „átvált” egy melléknévre, miközben az áthelyezett főnév megtartja korábbi szemantikai értékét. Átváltáson jelen esetben a prepozíciós szerkezetből a képzett szóba való áthelyezést értjük, a névszói szintagma két különböző típusának váltakozását.

Formális leírása a következő:

$N_1 + \text{prep } N_2 \rightarrow N_1 + \text{AR}$ (Aggettivo Relazionale = N_1 tőve + szuffixum)

Így jöttek / jöhetnek létre a nyelvben egymás mellett párhuzamosan használt alakok:
stile di Manzoni → *stile manzoniano* – *Manzoni stílusa* / *Manzoni-féle stílus*
studentessa di Francia → *studentessa francese* – *Franciaországból való diák* → *francia diáklány*

Amennyiben elfogadjuk mindkét szintagma meglétét, fel kell tételeznünk, hogy egyetlen mélyszerkezeti struktúrának két felszíni realizációjáról van szó:

$N_1 + \text{prep } N_2 \sim N_1 + \text{AR}$

Az AR definíciója magában foglalja azt az információt, hogy a denominális melléknév megtartja az átváltott prepozíció esetleges szemantikai tartalmát. Az $N_1 + \text{prep } N_2$ szintagmában a prepozíció szemantikai tartalmát vizsgálva, azt fogalmazhatjuk meg, hogy a prepozíciónak nincs semmilyen meghatározó szemantikai értéke. A másik szerkezet oldaláról megközelítve, az $N_1 + \text{AR}$ leírásban az AR képzői minden szemantikai tartalom nélküliek és csak a kategóriát jelölik. A két konstrukciót a szemantika szintjén ekvivalensnek nyilváníthatjuk, s a két konstrukció szemantikai ekvivalenciája segítségünkre lehet az egyes szuffixumok jelentésértelmezésében. Nincs összefüggés a kétféleképpen építkező szerkezetben a prepozíciók és a szuffixumok között. A szintagmák jelentése és viszonya nem a prepozíciónak vagy a szuffixumnak a használatától függ, hanem az N_1 és az N_2 szemantikai tartalmának és szintaktikai funkciójának köszönhetően önmagától alakul. A prepozíciók és a szuffixumok korántsem egyszerű kapcsolata úgy jellemezhető, hogy egy és ugyanaz a prepozíció képes kifejezni különböző viszonyokat, amelyek a képzett melléknév esetében különböző szuffixumokban jelennek meg, ugyanakkor az egy és ugyanazon szuffixummal rendelkező melléknévi származékszavak különböző prepozíciós szerkezetekre vezethetők vissza.

A/ Egy prepozíció (di)

intervento del chirurgo

programma della televisione

spettacolo di teatro

Különböző szuffixumok

intervento chirurgico

programma televisivo

spettacolo teatrale

sebészi beavatkozás

TV-program

színházi előadás

B/ Egy szuffixum

blocchi stradali

scontri stradali

escursione automobilistica

produzione automobilistica

Különböző prepozíció

blocchi delle strade

scontri nelle strade

escursione in automobile

produzione di automobile

közlekedési útakadályok

közúti balesetek, összeütközések

autóbusz kirándulás

autóbuszgyártás

Egy viszonyjelölő mélyszerkezeti konstrukciónak nemcsak egyetlen felszíni kimene-tele lehet, ami olykor jelentésárnyalati különbségekkel (is) járhat (Stati 1978: 176). A viszonyító melléknévek megformálásában a relációs/viszonyító képzők játszanak szerepet. A képzésben részt vevő szuffixumok köre mindhárom nyelvben elég széles.

A viszonyító melléknévek képzését D'Addio is (1969: 261) a mondat szintjén működő szintaktikai jelenségnek tartja, melynek morfológiai aspektusa – a főnévnek a melléknév kategóriájába való áthelyezése – a felszíni szerkezetben mutatkozik meg a folyamat végső pontján. Meggyőződése, hogy a névszói szintagma és a szuffixummal alkotott származékszó egy és ugyanazon gondolat két különböző megfogalmazása. A szuffixummal létrehozott viszonyító melléknév funkciója, hogy pontosan meghatározza a főnevet, amelyhez járul, szemantikai és szintaktikai kapcsolatot hozva létre az N₁ és N₂ között. Brinkerhez hasonlóan (1974: 9) azért látja nehéznek a viszonyító melléknéveknek bármiféle csoportosítását is, mert jelentésük mindig attól függ, milyen főnevek között jön létre szemantikai összefüggés.

3. Az orosz nyelv viszonyító melléknévei

Az orosz viszonyító melléknévek (*относительные прилагательные*) szemantikai alapon történő elkülönítése végigvonul a nyelvészeti kutatásokon (Svedova 1970: 307, 1980: 541, Belosapkova 1989: 449, Katlinszkaja 1977: 92-106, 1995: 62-74). Nagyon szerteágazó szemantikával rendelkezhetnek az idesorolható melléknévek, nagyon sokféle lehet az a tulajdonság, amely egy másik dologhoz vagy annak tulajdonságához való viszonyán keresztül érvényesül. A viszony jellegét az határozza meg, hogy mire vagy minek a tulajdonságára irányul ez a kapcsolat. A szemantikai alapú felosztás bizonyos fokig előre vetíti a viszonyító melléknévek csoportjának morfológiai sajátosságait, ugyanakkor a szemantikai besorolás nem kötelezően jár együtt sajátos formai mutatókkal. Amikor Katlinszkaja (1977) számba veszi az orosz nyelv ezen rendkívül aktív folyamatának a szemantikai-grammatikai jellemzőit, megfogalmazza azt is, mennyire jogosult elkülöníteni a szóban forgó melléknévek szóképzési típusait. Grammatikai, szemantikai és informatív szempontból támasztja alá, hogy ennek a progresszív folyamatnak két jellemző vonása van:

- szinte minden jelentést megragadtak, amit eddig a szószerkezetek láttak el
- széthúzták, kitágították a hagyományos szemantikai kapcsolatok határát.

A relacionális melléknévek csoportosításának lehetőségét a szemantikai viszonyok megkülönböztetésében látja, s felosztásához a szóképzés alapjául szolgáló bázist, a motivációs alapszót választja, s ettől függően állapít meg különböző csoportokat. Felveti a kérdést, hogy a két különbözőképpen építkező szintagma – a melléknévi származékszóval alkotott szintagma, és az egyéb eszközökkel megszerkesztett szókapcsolat (prepozíciós szerkezet, birtokos szerkezet, melléknévi igeneves szerkezet) – közül melyik a

használatosabb. Vannak szerkezetek, ahol teljesen ekvivalens a két szerkezet szemantikája, de bizonyos esetekben szemantikai különbség figyelhető meg a szókapcsolatok és a képzett melléknevekkel alkotott szerkezetek között ugyanazon dologról szólva. Az orosz viszonyító melléknevekkel kifejezhető lehetséges viszonyok felsorolásának részletesebb listáját találjuk a Pete-féle (1988: 248) magyar anyanyelvűeknek készült nyelvtanban. A kimondottan viszonyítást kifejező melléknevek képzésekor, a képzés alapjául szolgáló szintagmában gyakori a prepozíciók fellépése:

<i>студенческий билет</i>	← <i>билет для студента/билет студента</i>	<i>diákigazolvány</i>
<i>железная кровать</i>	← <i>кровать из железа</i>	<i>vaságy</i>
<i>вечерняя газета</i>	← <i>газета к вечеру</i>	<i>esti (hír)lap</i>
<i>научные взгляды</i>	← <i>взгляды о науке</i>	<i>tudományos nézetek</i>
<i>южный ветер</i>	← <i>ветер с юга</i>	<i>déli szél</i>
<i>парижский поезд</i>	← <i>поезд из Парижа / в Париж</i>	<i>párizsi vonat</i>

4. Viszonyító melléknevek a magyarban

A magyar nyelvben a formai kritériumok hiánya miatt a felosztás alapján eleve csak szemantikai ismérvek szerepelhetnek. A hagyományos nyelvészeti leírások a melléknév kifejezte tulajdonság jelentésárnyalatai között különböző altípusokat emelnek ki, azzal a megjegyzéssel, hogy ezek elsődlegesen a képzett mellékneveket jellemzik. Szemantikai alapú csoportosítás érvényesül az egyéb rendszerező leírásokban is (A. Jászó 1991: 208, MG 2000: 142–143). Szinte valamennyi kiemeli azokat a lexikai egységeket, amelyek a MMNY szavaival a „valahonnan származást, illetőleg valahova, valamihez tartozást” (1968: 34) jelölik, de csak a 2000-ben megjelent Magyar Grammatika beszél a viszonyító melléknevekről önálló csoportként. Ettől eltérő szemantikai felosztást képvisel Kiefer grammatikája (2000: 188–191), amely a szintaktikai kapcsolódás kritériumait helyezi középpontba.

Berrár is a szintagmák és a képzett szavak egyenértékűsége mellett érvel (1965: 35–42). Megítélése szerint a képzett szavak a nyelvben és a valóságban is kapcsolatban (memoriális viszonyban) állnak bizonyos szintagmákkal. A nyelvtudomány feladata, hogy tisztázza ezeknek a viszonyoknak, kapcsolatoknak a nyelvi természetét, mind lexikailag mind grammatikailag. A képző és a szintaktikai kapcsolatok összefüggését a valóság tényeire vezeti vissza, de a szintagma szóvá rövidülésében a valóságról vallott ismeretek mellett hivatkozik a tömörítés, a sűrítés nyelvi jelenségére is. Egy szóba sűrődik össze az a tartalom, amit korábban két szóval fejeztünk ki, s a képzett szó jelentését a háttérben álló (odaérthető) szintagma adja meg. Ez a szintagma a képzés után is eleven kapcsolatban marad a származékszóval, s irányítja a képzett szó használatát, megértését. Papp (1953: 359–370) egyenesen úgy fogalmaz, hogy „a képzett szó mindig valamilyen szintagmát, szószerkezetet pótol” (367). Részben Nagy Ferenc (1969: 329–330) is a mondatokat nevezi meg a szóképzés kiindulópontjának, s a lexikális származékszavakat belőlük transzformálható egységekként kezeli.

Összefoglalás

A főnévi alapszóból képzett viszonyítást kifejező melléknévi származékszavakat – a viszonyító mellékneveket – mindhárom nyelv leírása összefüggésbe hozza a szintag-

matikus szerkezetekkel, azok szemantikájával. Ezek a szintagmák a képzésben való részvétel mellett is szerves részei maradnak a nyelvnek, párhuzamos használatuk is megfigyelhető. A képzett viszonyító melléknevek szemantikailag lehetnek

a) a szókapcsolatokkal azonos jelentésűek, azok ekvivalensei,

b) a szókapcsolatoktól eltérő jelentésűek, amely megnyilvánulhat árnyalati eltérésben is.

Mindhárom nyelvben aktívan jelenlévő folyamatról van szó, ugyanakkor a három nyelvben lehetnek eltérések a megvalósulás mechanizmusában. A viszonyító melléknevek felosztása csak szemantikai alapon valósulhat meg, egyik vizsgált nyelvben sem rendelkeznek sajátos formai mutatókkal.

Irodalom

- A. Jászó A. 1991. *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor.
- Bally, Ch. 1963. *Linguistica generale e linguistica francese*. Milano: Saggiatore. (Eredeti: Bally, Ch. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne. 1944).
- Белошапкова, В. А. (под ред.) 1989. *Современный русский язык*. Москва: Высшая школа.
- Berrár J. 1965. Szóképzés, lexika és szintaxis. In: *ÁNyT*. III. 35–42. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Brinker, H. 1974. L'aggettivo di relazione nell'italiano moderno. In: M. Medici e A. Sangregorio (a cura di) *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*. Atti SLI VII: 5–19. Roma: Bulzoni.
- D'Addio, W. 1969. Per una sintassi della derivazione in italiano. In: *La sintassi*. Atti SLI III. 261–292. Roma: Bulzoni.
- D'Addio, W. 1971. Suffissi derivati aggettivali dell'italiano: analisi semantica. In: M. Medici e R. Simone (a cura di) *Grammatica trasformazionale italiana*. Roma: Bulzoni.
- Dardano, M., Trifone, P. 1991. *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Dezső L. 1971. A jelzős „főnévi csoport” kérdései a magyarban. *Nyelvtudományi Értekezések* 76. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Катлинская, Л. П. 1977. Об особой категории слов в разряде относительных прилагательных современного русского языка. In: *Грамматика и норма*. Москва: Наука: 92–106.
- Катлинская, Л. П. 1995. Живые способы создания русских слов. Москва: Прометей.
- Kiefer F. 2000. *Jelentéelmélet*. Budapest: Corvina.
- Курилович, Е. 1962. Деривация лексическая и деривация синтаксическая. In: *Очерки по лингвистике*. Москва.
- MG 2000. *Magyar grammatika*. (Szerk.: Keszler B.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- MMNy 1968. Benczédi J., Fábíán P., Rácz E., Velcsov M. *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy F. 1969. A lexikális szóképzés. In: *ÁNyT*. VI: 329–357. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Papp I. 1953. A szó nyelvtani jellege. *Magyar nyelv* XLIX: 359–370.
- Пете, И. 1988. Морфология русского языка в сопоставлении с венгерским. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Serianni, L. 1996. *Grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Stati, S. 1978. *Manuale di semantica descrittiva*. Napoli: Liguori Editore.
- Шведова, Н. Ю. (под ред.) 1970. *Грамматика современного литературного русского языка*. Москва: Наука.
- Шведова, Н. Ю. (под ред.) 1980. *Русская грамматика. I-II*. Москва: Наука.

Főnévi igeneves szerkezetek Mitterrand beszédeiben

Szabolcsi Zsuzsanna

1. Bevezetés

Jelen tanulmány kiegészítése a Nyíregyházi Főiskola által „Diszciplínák találkozása” címmel 2002 szeptemberében megrendezésre került doktorandusz-konferencián tartott előadásomnak, melynek témája Mitterrand, a Francia Köztársaság elnöke beszédeinek lexiko- szemantikai, szintaktikai és pragmatikai szempontú elemzése volt (Szabolcsi 2003).

Céлом, hogy a mitterrand-i beszédekből (Mitterrand 1995) vett példákon keresztül bemutassam a főnévi igenevek használatának sajátosságait a francia nyelvben és feltárjak néhány, az elnök beszédeire vonatkozó jellegzetességet.*

2. A főnévi igenevek használatának sajátosságai a franciában

2.1 Infinitivusi szerkezetek

Mint jónéhány indoeurópai nyelv, az újlatin nyelvek közé tartozó francia is sokszor használ főnévi igeneves szerkezeteket. Az infinitivus gyakran kapcsolódik:

a) főnévhez:

- *l'ambition de sortir de la crise* (107) - az a törekvés, hogy a krízisből *kijussunk*
- *la peur de dialoguer avec l'Union Soviétique* (108) - a félelem, hogy a Szovjetunióval

tárgyaljunk

- *la joie d'être aimé* (409) - annak az öröme, hogy szeretnek

b) igéhez:

- *je dois le dire* (107) - meg kell azt mondanom
- *s'il s'agit de protéger l'environnement* (121) - ha a környezetvédelemről van szó
- *ils ont réussi à échapper à tout contrôle* (395) - sikerült kibújniuk az ellenőrzés alól

c) melléknévhez:

• „*Il existe beaucoup d'élus locaux désireux de voir leur commune, leur département, leur région se développer.*”(396) - Sok helyi képviselő van, akik szeretnék településük, megyéjük, régiójuk fejlődését látni.

- „...*les meilleurs de nôtres, attentifs à comprendre la marche rapide du temps...*”(106)

- legjobbaink, akik odafigyelnek arra, hogy az idő gyors múlását megértsék

• „...*la France est disponible... je la déclare prête à examiner, à défendre notre projet...*”(126) - Franciaország rendelkezésre áll...kijelentem, hogy kész megvizsgálni, megvédeni a tervünket.

d) határozószókhöz, ill. elöljárókhöz:

- *avant de nous réunir* (128) - mielőtt összeülnénk
- „...*il est raisonnable de penser que nous puissions disperser et dissiper l'argent pub-*

*A példák után zárójelben megadott számok az oldalszámot jelölik, a példákat én fordítottam.

lic de cette façon sans exercer aucun contrôle?” (137) - ésszerű-e azt gondolni, hogy elszórhatjuk és eltékozolhatjuk a közpénzt így, *mindenféle ellenőrzés nélkül?*

2.2 A kétféle francia főnévi igenév

A franciában a főnévi igenév két formája ismeretes, ennek bemutatásához a Bárdosi–Karakai-féle leírást követem (Bárdosi–Karakai 1996: 173-174):

a) jelen idejű főnévi igenév (az ige szótári alakja)

b) múlt idejű főnévi igenév (**avoir** vagy **être** ige jelen idejű főnévi igenévi alakja + az ige múlt idejű melléknévi igenévi alakja). Ez a főnévi igenévi forma – mellyel a franciában előidejűséget fejezünk ki – a magyarban nem létezik, általában határozói vagy tárgyi mellékmondatokkal fordítjuk:

„Je tiens donc à vous dire ma gratitude d’avoir bien voulu échapper pendant près de trois jours à des activités importantes pour venir ici débattre de l’avenir.”(379) - Szeretném önöknek kifejezni hálámat, *hogy minden erejükkel azon igyekeztek*, hogy ezen a közel háromnapos, fontos megbeszélésekkel teli összejevetelen részt vegyenek, és a jövő kérdéseit megvitassák.

2.3 A francia főnévi igenév és leggyakoribb magyar megfelelői

A franciában főnévi igeneves szerkezet felel meg az olyan magyar tárgyi alárendelő mellékmondatoknak, melyek alanya megegyezik a főmondat alanyával, tehát nem mellékmondatot alkalmazunk:

„Mais à l’observance d’un rite, j’entends ajouter autre chose qui est la fois dans notre action et la volonté de la mener à bien.” (116) - Egyfajta rítust követve *szeretném hozzátenni* (az elhangzottakhoz) a tevékenységünkbe vetett hitet és azt a szándékot, hogy munkánkat jól végezzük.

(Az adott példában a magyar nyelv is főnévi igenévvel él.)

Több leíró nyelvtan is említi (Becherelle 3, 1990, Eckhardt 1965), hogy a főnévi igenév alanyi és tárgyi funkciót tölthet be a francia mondatban, ill. állhat határozói mellékmondat helyett:

a) alany:

„Étendre dans le monde... les pouvoirs de la liberté, voilà, n’est-ce pas, voilà, une ambition à la hauteur de l’espérance.” (112) - Legnagyobb reményeink között szerepel, hogy a szabadság eszményét *terjesszük* a világban.

b) tárgy:

„Je ne vous promettai rien sinon d’écouter avec attention...” (144) - Nem ígérek önöknek semmit, *csak azt, hogy figyelmesen meghallgatom...*

c) határozói mellékmondat helyett:

„...les systèmes font semblant de ne pas bouger.” (107) - a rendszerek úgy tesznek, *mintha nem változnának*.

2.4 Francia nyelv: főnévi igenév, magyar nyelv: -ás, -és végű főnév

Mivel a franciában a cselekvés folyamatát jelölő -ás/-és képzős magyar főnevek egy részének nincsen főnévi megfelelője, a francia ez esetben is főnévi igenevet használ:

„Sans un minimum de stabilité monétaire, commencer avec l’étranger, c’est comme

jouer aux courses ou s'adonner à la roulette." (111) - Alapvető monetáris stabilitás nélkül külfölddel egyezkedni olyan, mintha lóversenyen *fogadásokat* kötnénk, vagy *roulettezésre* adnánk a fejünket.

2.5 A francia főnévi igenév kapcsolódásának módja

Az egyes főnévi igenevek a franciában előjárósó nélkül kapcsolódnak az előttük álló főnévhez, melléknévhez, vagy igéhez, de legtöbbször *de* vagy *à* előjárósó kapcsolja őket ezekhez a szavakhoz.

a) viszonyzó nélküliek (néhány példa):

- módbeli segédige után: „... *mais qui pourrait leur reprocher d'être fières de leur passé?*” (128) - ...de ki *tehetne nekik szemrehányást* azért, mert büszkéek a múltjukra?

- közeljövőben megtörténő cselekvés kifejezésére (aller + INF): „...*nous allons former... des jeunes gens...*” (397) - fiatalokat *fogunk képezni*

- A főnévi igenevet tartalmazó mondatok között külön mondat típust képvisel az a mondatfajta, amelyet kérdő névmás vagy kérdőszó vezet be; az alany ilyenkor hiányzik, ill. általános alany értékben szerepel: *Comment arrêter cette guerre?* (407) - *Hogyan állítsuk meg ezt a háborút?*

Erről bővebben Weinrich-féle nyelvtanban (1989) olvashatunk.

A közeljövő kifejezésével párhuzamos szerkezetben a közelmúltban megtörtént cselekvés kifejezésére venir + de + INF szerkezetet használunk: „*C'est le sens de la proposition... que la France vient de déposer...*” (131) - Ez az értelme annak a javaslatnak, amelyet Franciaország *éppen most terjesztett be...*

b) Viszonyzóval alkotott szerkezetek:

Egyes igékhez, névszókhoz a főnévi igenevet csak *de* vagy *à* viszonyzóval kapcsolhatjuk.

Ezek közül a **N+à/de+ INF** szerkezetet emelném ki, melyeknek Mihalovics (1992: 106-110) az alábbi típusait különbözteti meg:

- **N_{mod} + DE + INF**

- ✓ **Possibilité:** N_{possib} + DE + INF - *la possibilité de trouver des oreilles attentives* (139)
- a *lehetőség*, hogy értő fülekre *találjunk*

- ✓ **Nécessité:** N_{neccss} + DE + INF - *la nécessité de reconstruire un ordre monétaire* (83)
- egy monetáris rend *újráépítésének szükségessége*

- ✓ **Obligation:** N_{obl} + DE + INF - *l'obligation de moderniser la politique agricole* (117)
- a mezőgazdasági politika *modernizációjának kötelezettsége*

- ✓ **Capacité:** N_{cap} + DE/À + INF - *la capacité à s'adapter* (403)
- *alkalmazkodási képesség*

- ✓ **Volonté:** N_{vol} + DE + INF - *la volonté de rester parmi les meilleurs* (129)
- *az a szándék*, hogy a legjobbak között *maradjunk*

- **État affectif:** N_{aff} + DE/À + INF

- ✓ **de:** *la joie d'aimer* (409) - *az az öröm*, hogy szerethetünk

- ✓ **à:** *le mal à recruter* (400) - *a toborzás nehézsége*

- **Motif:** N_{mot} + DE + INF: *la meilleure façon d'assurer plus de continuité* (125)
- *a legjobb mód*, hogy a folytonosságot *biztosítsuk*

- **Habitude:** $N_{habit} + DE + INF$: *l'habitude d'écouter les autres* (saját példa)
 - annak szokása, hogy a többieket meghallgassuk
- **Causatif- Factitif- Permissif:** $N_{mod2} + DE + INF$: „*Ma mission est de dire la vérité.*” (148)
 - A küldetése, hogy az igazságot mondjam.

2.6 A francia főnévi igenevek két további előfordulása

A franciák a főnévi igenevet következő szerkezetekben használják még:

- személytelen szerkezetekben: „*Il est indispensable de consolider le principal traité.*”(125)

- *Elengedhetetlen* az alapszerződés megerősítése.

- kifejezhetünk velük kívánságot, meglepetést, utasítást:

„*Renforcer la cohésion sociale: il faut prendre des mesures d'équité et de justice.*

Faciliter les adaptations : nous avons lancé un vaste programme d'éducation et de formation.” (110) - A társadalmi összetartás megerősítése érdekében méltányos és igazságos intézkedéseket *kell tennünk*. Az alkalmazás megkönnyítése érdekében átfogó nevelési és képzési programot indítottunk el.

3. Konklúzió: Mitterrand beszédeinek sajátosságai

A példák sokaságából is kitűnik, mennyire meghatározó Mitterrand beszédeiben a főnévi igeves szerkezetek jelenléte. Az elemzés alapján az elnök beszédeit illetően az alábbiakat állapíthatjuk meg. Jellemző e beszédekre:

- a személytelen szerkezetek alkalmazása

✓ „*Au départ, il nous fallait réconcilier, rassembler, atteler à une oeuvre commune des peuples déchirés par la force et le sang.*” (116) - Kezdetben *ki kellett békíteniünk, közelíteni kellett egymáshoz*, és egy közös cél érdekében *össze kellett fognunk* az erőszak és vér által egymástól elszakított népeket.

✓ *il convient de le respecter...* (118) - *illik tiszteletben tartani* azt...

• olyan szerkezetek használata, melyben módbeli segédige és főnévi ige név kapcsolódik egymáshoz ($V_{mod} + INF$), gyakori a *vouloir* (akarni) és a *devoir* (kell valamit megtenni) ige használata:

✓ „*...je veux vous dire le grand intérêt que j'éprouve...*” (128) - *szeretném kifejezni* nagyfokú érdeklődésemet...

✓ „*...nous devons d'exporter, d'affronter chaque jour les concurrents...*” (110-111) *exportálnunk kell*, és minden nap *szembe kell néznünk* a konkurenciával

• Mitterrand sok olyan mondatot használ, melyek célhatározói értelmet fejeznek ki:

„*Nous resterons toujours disponibles pour contribuer à l'apaisement.*” (132) Mindig készen fogunk állni arra, *hogy hozzájáruljunk* a béküléshez.

• Mitterrand beszédeire igen jellemző a diplomáciai és udvariassági szófordulatok alkalmazása:

„*J'ai pris l'initiative de vous demander de bien vouloir quand cela vous sera possible, venir chez nous rendre cette visite d'aujourd'hui*” (134) - Szeretném megkérni Önt arra, hogy amikor lehetősége nyílik rá, *jöjjön el hozzánk és viszonzza* mai látogatásomat.

- Sokszor a mondatok főnévi csoportjának bővítése, a nominális jelleg dominál:

Entre les pays libres, une alliance suppose sincérité, franchise, consultation permanente, mais aussi acceptation de points de vue différents. (107) - Egy szabad országok közötti kapcsolat őszinteséget, nyíltságot, folyamatos tárgyalást, valamint a különböző nézőpontok elfogadását feltételezi.

Irodalom

- Bárdosi V., Karakai I. 1996. *A francia nyelv lexikona*. Budapest: Corvina Kiadó. 173-174.
- Becherelle 3, 1990. *La Grammaire pour tous*. Paris: Hatier. 295-296.
- Eckhardt S. 1965. *Mai francia nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 239-308.
- Mihalovics Á. 1992. Les constructions françaises [N+à/de+INF] (notice lexico-semantic) Nyíregyháza. 106-110.
- Mitterrand, F. 1995. *Discours*. Paris: Europolis.
- Weinrich, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris: Alliance Française /Didier-Hatier. 184-200.
- Szabolcsi Zs. 2003. A francia köznyelv és politikai (szak)nyelv viszonya. (François Mitterrand a Francia Köztársaság elnöke beszédeinek nyelvészeti szempontú elemzése). In: Cs. Jónás E. (szerk.) *Díszciplínák találkozása*. Nyíregyházi Főiskola, Doktorandusz-füzetek 3. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 93-109.

A szlovák nyelv német elemeinek vizsgálatához - kutatási terv és alapfogalmak

Tóth Sándor János

A szlovák nyelvben fellelhető germanizmusok – német eredetű jövevényszavak – vizsgálatának szakirodalmi elsősorban a kölcsönszavak összegyűjtésére és statikus leírására hagyatkozik (Rudolf 1991), ezen kívül tematikus feldolgozással foglalkozott Kozmová (1993), dialektológiai, nyelvtörténeti és egyes falvakra kiterjedő kutatásokat végzett Papsonová (1994). Hiányzik egy, ezen alpműveken nyugvó, de rajtuk túlmutató, átfogó személetű szintetizáló munka, amely a nyelvi kapcsolatokat mint dinamikus folyamatot ragadja meg. Feldolgozásra vár a német eredetű nyelvi elemek integrálódása a szlovák nyelvbe, meghonosodásuk útja, az ezzel kapcsolatos formális és szemantikai változások és funkcionális helyzetük vizsgálata az új nyelvi környezetben – a mai beszélt szlovák nyelvben.

A szlovák nyelv német eredetű szavainak vizsgálatánál a kétnyelvűségből mint a nyelvi kapcsolatok természetes közegéből kell kiindulnunk (ld. Bartha 1999, Borbély 2000). A nyelvi átvételek megvalósulásához szükséges bizonyos számú kétnyelvű beszélő. A Felföld (a mai Szlovákia) nyelvhasználatára a 20. sz. elejéig érvényes volt a két, ill. többnyelvűség, ez túlmutat a nyelvi kapcsolat fogalmán. Inkább szimbiózisnak nevezhetnénk azt a nem egyirányú, kölcsönhatáson alapuló nyelvi összefüggést, amely a német, magyar és szlovák nyelv között állt fenn. Példák a német-szlovák-cseh-magyar areális összefüggésekre:

DE	AT	CZ	SK	HU
10 Gramm	Deka	deko	deka	deka
Blumenkohl	Karfiol	karfiol	karfiol	karfiol
Brötchen	Semmel	žemle	žemľa	zsemle
Eierkuchen	Pogatsche	pagáč	pagáč	pogácsa
Hefengebäck	Buchtel	buchta	buchta	bukta
Johannisbeere	Ribisel	rybíz	ríbezle	ribizli
Kraftfahrer	Chauffeur	šofér	šofér	sofőr
Küsschen	Busserl	pusa	pusza	puszi
Mais	Kukuruz	kukuřice	kukurica	kukorica
Pfannkuchen	Palatschinke	palacika	palacinka	palacsinta
Reißverschluss	Zipp	zip	zips	cipzár

(Newelka 2000: 30.)

Különösen a német-szlovák-magyar nyelvi háromszöget egymás szókincsének kölcsönös gyarapítása jellemzi, összefüggésrendszerük sokrétű. Nem rokon nyelvekről, de évszázadokon át fennálló közös államalakulatról lévén szó, areális nyelvészeti vizsgálatokra van szükség (Balázs 1983). Fontos annak megállapítása, hogy mit tartunk átvételnek és mit nem. Külön kell választani az internacionalizmusok kérdését, és külön kell vizsgálni a hamis barátokat.

A szlovák-német kétnyelvű környezetben gyakran előforduló jelenség volt a kódváltás, ez nyelvi interferenciákhoz vezetett. Az elsődleges interferencia-jelenségek alkalmi átvétel formájában valósultak meg. Megszilárdulásuk, beépülésük a szókincsbe a nyelvhasználat függvénye, ezért vizsgálatukhoz szociolingvisztikai vizsgálati módszereket is kell alkalmazni. A hosszú ideig fennálló közvetlen nyelvi kontaktus és a természetes többnyelvűség hatására az importált nyelvi elemek átkerültek az egyéni, esetleges használat szintjéről a közösségi nyelvhasználat szintjére. Az idegen eredetű szavak a meghonosodás útját járták: újítás - átvétel - elterjedés - kiválasztódás. Ez a dinamikus egyensúlyban lévő nyelvi rendszerben a lexikális periféria és a centrum közötti mozgást feltételez. Az új (idegen) nyelvi elemek megjelenése feszültséget okozott a rendszerben, melyet a nyelvhasználók kommunikációs igénye oldott fel. Ehhez szükséges az importált elemek fonetikai, morfológiai adaptációja, alkalmazkodása a befogadó nyelv rendszeréhez. Megvalósulása az összes nyelvi szinten megfigyelhető. Fonológiai szinten például a hazai hangszekvencia szubsztitúcióval imitálja az átadó nyelvét. Az átvételek nyelvtani oldala idomul a befogadó nyelv szerkezetéhez. Felállíthatunk egy sorrendet, hogy mely szófajok, nyelvi elemek hajlamosak inkább az átvételre. Legmobilabbak a főnevek, utánuk a többi szófaj, majd a toldalékok és végül a fonémák. Minél formálisabb és strukturálisan stabilabb tehát egy nyelvi elem, annál jobban ellenáll a változásoknak. Az adoptabilitási skála tehát összhangban van a strukturális elrendezéssel. Az adaptációs tényezők a prágai nyelvész kör értelmezésében a következők:

- 1: az átvett szó elterjedése és használata
- 2: stíláriis jellemzők
- 3: fonetikai és morfológiai adaptáció
- 4: szemantikai adaptáció
- 5: beilleszkedés a szóképzés rendszerébe
- 6: betagozódás a szinonimikus, homonimikus és autonimikus rendszerekbe
- 7: szintagmatikai adaptáció
- 8: az átvett szó viszonya az átvétel előtti fogalomhoz

Az adaptációt integráció követi: a különböző fokú alkalmazkodás után a meghonosodás következhet. Az átvett elemek a befogadó nyelvi rendszer organikus részévé válnak. Az állandósulás és internalizáltság alapján megkülönböztetünk idegen szavakat (Fremdwort) és jövevényszavakat (Lehnwort). Hogyan hat a kölcsönzés a befogadó nyelvre? Ha – ritkán – grammatikai kölcsönzésre kerül sor, akkor strukturális átszerveződés következhet be. Ha az új elemek nem tudnak azonnal integrálódni, akkor zavarok keletkezhetnek a grammatikai kategóriákba történő besoroláskor, például destabilizálhatják az esetrendszert. Példák az esetek megmaradására ill. megváltozására német-szlovák összefüggésben:

Az *-el* végű főnevek hímneme megmaradt: *ňicel'*, *štempel'*, *špigel'*. Ha a germanizmusok *-ka*, *-la* végződésűek, akkor nőnemről van szó: *kramla*, *komora*, *šnúra*, *šupla*. Az

egyszótagú semlegesnemű és az *-e* re végződő nőnemű német főnevek a szlovákban elvesztették végződésüket és hímneműek lettek: *pult, mord, pech, šenk*. Ha a német szó szlovák végződést kapott, grammatikai neme is a szerint alakult: *buchľa, rašplá* (Papsonová).

Milyen körülmények és tényezők befolyásolták a germanizmusok fixálódását a szlovákban? Mi alapján dőlhetett el megmaradásuk avagy kihalásuk? A vizsgált szó-készlet különböző mértékben adaptálódott és integrálódott a szlovák nyelvbe, formális és szemantikai változásuk, a szókincs rétegeiben betöltött helyük különböző. A nyelvhasználatból részben kikoptak, mert a jelölt tárgyak, fogalmak is eltűntek, gondoljunk csak a bányászati, kisipari terminológiára. A szlovák nyelv német elemeinek másik, szintén jelentős része a meghonosodás olyan fokát érte el, hogy a nyelvhasználók nem érzékelik idegen eredetüket, produktívak a szóképzés és a frazeológia szempontjából is, stílárís jelentőséggel bírnak, összhangban a nyelv azon hajlamával, hogy nem csak saját forrásból gazdagodik. E két lehetséges sors között számtalan fokozat húzódik. Vizsgálandó, hogy mi az oka ezeknek a különbségeknek, mi az egyes germanizmusok szerepe a mai szlovák köznyelvben. E nyelvi háromszögben az eredmények areális nyelvközösség megalapozottságát is felvethetik.

A kutatásnak eddig egy próbaszakaszát valósítottam meg. A színhely Nagyszombat, egy valaha arányosan háromnyelvű város volt. Egy 70 év körüli, helyben született és élt válaszadóval folytatott beszélgetést magnetofonra rögzítettem és a kapott szövegből kiválasztottam a német eredetű szavakat. Ezeket kérdőíves formában 50 középiskolás diáknak adtam, nekik meg kellett adniuk a szavak szlovák megfelelőjét vagy körülírását, ill. meg kellett ítélniük, hogy idegen szónak tartják-e őket. Ez az egyszerű módszer és kis minta is tanulságos volt. A germanizmusok használata és ismerete a generációs különbség ellenére kisebb mértékben csökkent, mint várható volt. A *Szlovák nyelv értelmező szótárának* és a *Szlovák nyelv szinonima szótárának* stílárís besorolása elavultként tartott számon több olyan szót, melyet a városi gimnazisták használnak (*ksicht, kšeft*). A táblázatban példákat látunk a német elemeknek a szlovákban bekövetkezett jelentésváltozására a kérdőív alapján:

germanizmus	irodalmi szlovák	a válszadók jelentésváltozatai	magyarul
grunt	pozemok	základ, pôda, čistota	telek - alap
vizita	návšteva	lekárska kontrola	látogatás – orvosi lát.
friš	čerstvý	rychly	friss - gyors
kšeft	obchod	výhodný obchod, práca	üzlet – jó üzlet
štácia	stanica	zastávka	állomás - megálló
špacírovať	prechádzať sa	nincs vált.	sétálni
šuster	obuvník	nincs vált.	cipész
ksicht	tvár	nincs vált.	arc
šláfcimra	spálňa	nincs vált	hálószoba
špitál	nemocnica	nincs vált.	kórház

A szlovák nyelv német elemeinek “életképessége” tehát nem feltétlenül felel meg a kodifikációs munkákban megítéltnak. Az új nyelvi rendszer elemeként történt megmaradás mutatói a nyelvhasználati gyakoriság, a szóképzési aktivitás, a frazeologizmusokban betöltött szerep, a szinonimikus rendszerben elfoglalt hely. A jelentésváltozáson átesett kölcsönszavakat érdemes összevetni a német eredetivel és a szlovák megfelelővel is. Célom a kutatás részletekbe menő folytatása: az összes, a szlovákban ma is használt német eredetű szó esetében meghatározni az adaptáció és integráció mértékét, formáját, sajátosságait, megtalálni a lehetséges okokat. A kapott eredmények – magyar összefüggésbe helyezve – bizonyítékul szolgálnak e három nyelv areális összefüggéséhez.

Irodalom

- Balázs J. (szerk.) 1983. *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bartha Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Borbély A. (szerk.) 2000. *Nyelvek és kultúrák találkozása a Kárpát-medencében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kozmová, R. 1993. Lehnwörter österreichischen und süddeutschen Ursprungs im Slowakischen. Eine kleine Übersicht aus ausgewählten Bereichen. In: Muhr, R. (Hrsg.) 1993. *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Verlag Holder - Pichler - Tempsky. 133.
- Newelka, S. M. 2000. Language affinity in central Europe - some thoughts on the interrelations of german, czech, slovak and magyar. *Opera Slavica - Slavistické rozhledy* X./4. Hradec Králové: Gaudeamus. 32.
- Papsonová, M. 1994. Geschichte und Gegenwart der deutsch - slowakischen Sprachkontakte. Brücken, *Germanistisches Jahrbuch*, Neue Folge 2, 73-94.
- Rudolf, R. 1991. *Die deutschen Lehn- und Fremdwörter in der slowakischen Sprache*. Wien.

IV.

Nyelvészet és informatika

A HUMOR rendszer adaptálása a horvát nyelvre

Aleksza Melitta

1. Bevezetés

A HUMOR, vagyis a High-Speed Unification Morphology unifikációs alapú morfológiai elemző program, amely a Morphologic tevékenysége révén manapság már sikeresen működik több nyelvre alkalmazva is (Prószéky, Kis 1999). A HUMOR az alapja a MoBiDic és MoBiMouse szótárkezelő programoknak, amelyek reverzibilis úton ma már magyar, német, angol, francia és lengyel nyelvre is felhasználhatók, illetve a MoBiCAT megértéstámogató fordítórendszernek. Eredetileg az agglutinatív nyelvek morfológiai elemzésére fejlesztették ki, de később sikeresen alkalmazták a lengyel, francia és a különböző germán nyelvek leírására is. Ettől függetlenül nagy kihívást jelent az erősen inflektív horvát nyelv adaptálása a HUMOR rendszerre. Mivel ez a fejlesztés még folyamatban van, e dolgozat célja a jelenlegi nyelvészeti problémák leírása és definiálása, valamint a folyamat nyelvészeti részének a bemutatása.

2. A HUMOR adaptálása a horvát nyelvre

A modern nyelvészet a horvát, a magyar és a lengyel nyelveket külön-külön nyelvcsoportha helyezi, e nyelvek eltérő rendszerbeli tulajdonságai alapján, beleértve a szintaktikai, szemantikai, fonetikai és morfológiai szabályokat. Amíg a szláv nyelvcsoportha tartozó horvát és lengyel nyelv között még létezik némi hasonlóság a nyelvek morfológiáját és szintaxisát illetően, a magyar nyelvi rendszer ezektől teljesen eltérő, különálló csoportba tartozik. Egy morfológiai program fejlesztése során, ha különböző nyelvekre próbáljuk kifejleszteni, számos nehézségre bukkanhatunk. Amíg a magyar nyelv morfológiai leírásánál elsősorban nyelvészeti-technikai problémákat kell megoldani, a horvátnál és több déli szláv nyelvénél egyéb problémák is előbukkannak, amelyek elsősorban nemcsak a nyelvi rendszerből, hanem a nyelvpolitikából is adódnak.

2.1. Nyelvészeti problémák

2.1.1. Nyelvpolitikai probléma

Számos nyelvész a horvát nyelvet nyelvcsoportha helyezéséskor nem is nyelvnek, hanem dialektusnak tekinti. Wardhaugh (1991:29) könyvében azt írja, hogy „A szerbhorvátot beszélők közül ugyanakkor sokan azt állítják, hogy a szerbhorvát valójában nem egy, hanem két nyelv. (A két változat közötti tényleges különbségek inkább eltérő szótári preferenciákban, mint grammatikai vagy kiejtésbeli különbségekben mutatkoznak meg.)” Ezt az álláspontot cáfolják a horvát leíró nyelvtankönyvek, valamint maga az élő nyelv, amelyben nemcsak fonetikai, de grammatikai különbségek is észrevehetők a szerbhez viszonyítva. Tény viszont, hogy bizonyos hasonlóságok révén mondhatjuk, hogy a két nyelvből szintézis, illetve analízis révén kialakult a szerbhorvát nyelv. A mai nyelvpolitikából kiindulva arra következtethetünk, hogy a modern horvát nyelv tulaj-

donképpen egy erőszakos nyelvtisztító folyamat által a XX. század 90-es éveiben jött létre. Stjepko Te ak horvát nyelvész, aki tudományos tevékenységét még a 70-es években kezdte, harcolt a horvát nyelv önállóságáért és a horvát nyelv fogalmának elfogadásáért. Elsőként próbálta meg elkülöníteni a horvát nyelvet az akkori szerbhorváltól, és mostanában is számos könyve jelent meg, amelyek tematikájukban a horvát és a szerb szavak körüli problémákkal foglalkoznak. Morfológiailag a két nyelv között nem léteznek nagy különbségek. Ami azonban elkülöníti őket egymástól, az a szemantika, szintaxis és a fonetika. Mivel a HUMOR csak írott szövegek vizsgálatánál használható fel, a fonetikai szabályokat, illetve különbségeket nem tükrözheti. A horvát állam csak a 90-es években önállósult, és ugyanekkor indult meg a horvát nyelv átalakulása is. Mindaddig szerbhorvát nyelven beszéltek az emberek, a horvát írók szerbhorvát nyelven írták műveiket. A HUMOR horvát nyelvre való adaptálásának a kiindulópontja tehát elsősorban a horvát nyelv definiálása, és az elegendő mennyiségű és minőségű horvát nyelvű korpusz összegyűjtése. Az elméletet elfogadva, és a horvát nyelvpolitikát figyelembe véve, a horvát nyelvet definiáláskor elsősorban nyelvnek, és nem nyelvi dialektusnak kell tekinteni. A leírás alapjául Ania (2000): *Rječnik hrvatskog jezika* című szótára, valamint a Baria et al (1995): *Gramatika hrvatskog jezika* című nyelvtankönyv szolgált. A további problémák a nyelvhasználatból adódnak. Mivel a gyakorlatban még mindig nehéz eldönteni az egyes kifejezéseknél, hogy a horvát vagy a szerb nyelvi rendszerhez tartoznak-e, fontos forrásként Te ak (1991, 1995, 1999, 2004) művei szolgálnak, amelyekben a szerző leírja a horvát és a szerb szavak és kifejezések közötti különbségeket, valamint a helyes horvát nyelvhasználatot. Elgondolkodtató a tény, hogy a HUMOR leírásnak kell-e követnie a szigorú purista szabályokat, vagy mégis jobb lenne a korpuszra támaszkodni annak eldöntésekor, hogy milyen szavakat veszünk be a szótárba, és milyen morfológiai leírással jellemezzük őket. Amennyiben az első utat választanánk, az a veszély fenyegetne, hogy csak az utolsó tíz évben keletkezett szövegeket tudnánk elemezni, kihagyva a korábbiakat a már említett problémák miatt. Figyelembe véve azt, hogy a magyar és a lengyel leírás lehetővé teszi a XIX. század második feléből származó szövegek meglehetősen pontos elemzését, talán a HUMOR program horvát adaptálásának is ezt az eljárást kellene követnie.

2.1.2. A korpusz létrehozása

A következő probléma a megfelelő horvát korpusz kialakítása. A horvátok többsége manapság beszédben és írásban is még mindig a szerbhorvát nyelvi rendszer szabályait, valamint a szerb szavakat használja. Amennyiben a HUMOR „purista”, és nem a „liberális” használata alakul ki, le kell mondani az interneten található szövegek jelentős részéről. Például, a horvát internetes oldalakat megtekintve, azt látjuk, hogy a *ponekad* (valamikor) szerb szó (Brodnjak 1991: 411), (melynek a horvát megfelelője a *katkad*) még mindig több mint 110 000 szövegben jelenik meg. (Google 2005) A horvát szerzők műveiket is többnyire szerbhorvát nyelven írták. Különös problémát jelentenek a XX. századi, 1995 előtt megírt művek, valamint a XVIII. és a XIX. századi horvát művek, melyek sok archaikus, a mai változatoktól eltérő szót és nyelvtani formát tartalmaznak, mint pl. a *eti* és a *vraei* ige. Habár az említett igék még ma is ragozási típusként szerepelnek Baria et al. (1995) könyvében, egyes alakjaik a mai horvát nyelvet beszélők

száma számára teljesen ismeretlenek. Az egykori Jugoszlávia belső problémáira adott válaszként, egyes írók, mint pl. a Nobel-díjas Ivo Andrić önálló, sajátos nyelvet hoztak létre. Műveiben szerb szavakat és horvát szintaxist használva egy új, általa kitalált nyelvet hozott létre, amely Andrić-féle nyelvként lett ismert. Az ő szövegei valószínűleg nem alkalmasnak egy reprezentatív horvát korpusz részét.

2.1.3. Nyelvtani problémák

A morfológiai leírás során számos probléma adódik, amely a horvát nyelvi rendszerben gyökerezik. Mivel a jelen tanulmány csak a morfológiai analízis problémáival foglalkozik, eltekintünk a szintaktikai, fonetikai és pragmatikai aspektusoktól.

A horvátnak mint flektáló nyelvnek a ragozási rendszere jelentősen eltér a magyar morfológiai rendszertől. Eltekintve a részletes összehasonlítástól, mindenképp elmondható, hogy a horvát főnevek, igék, melléknevek ragozása során a szótő változása általánosabb, és több típusba sorolható. A horvát nyelvben hét főnévi eset létezik, és ezek megkülönböztetéséhez nemcsak különböző ragok, de szótőváltozatok is hozzájárulnak. Ezért a horvát HUMOR változatában a *stem*-nek nevezett szórész kevésbé emlékeztet a szótőre, mint ahogy az a magyar nyelv esetében van. *Stemnek* tekintjük a szó azon részét, amelynek írása a ragozás során nem változik meg. Például a *noga* (láb) szó esetében *stemnek* a *no*- részt tekintjük, mivel a ragozás során megjelenik a *nozi* változat is, holott minden nyelvész számára világos, hogy szótőnek a *nog*-ot kell tekinteni. Ugyanebből adódik az, hogy a horvát *term* (a HUMOR rendszerben használt szakkifejezés - egyszerűsítve a szó végződését értjük alatta) hosszabb és változékonyabb, mint a hagyományosan értelmezett horvát rag. Mivel a HUMOR leírása nem a hagyományos grammatikai kategóriákkal operál, fontos volt a program kidolgozásánál új fogalmakat bevezetni a szótő, illetve a rag helyett. (Prószyński, Kis 1999)

A magyar nyelvben a kutya szó a következő alakokban jelenik meg:

1. *Itt egy kuty-a.*
2. *Látok egy kuty-át .*
3. *Megyek sétálni a kuty-ával.*

A *kutya* főnév *stemje*, a morfológiai leírásnál a *kuty*- lehetne, amelyhez csak a megfelelő termeket tesszük hozzá, és ezzel létrehozunk az alany, a tárgy és a társhatározós alakokat. A horvát nyelvben ezeket a mondatokat így fejezik ki:

1. *Ovdje je jedan p-as.*
2. *Vidim jednog p-sa.*
3. *Idem se šetati sa p-som.*

Amint látható, a *pas* főnév *stemje* csak a *p*-. Más a helyzet, ha a *kutya* főnevet egy másik, pl. *macska* főnévvel helyettesítjük:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. <i>Itt egy macsk-a.</i> | <i>Ovdje je jedna maè-ka.</i> |
| 2. <i>Látok egy macsk-át.</i> | <i>Vidim jednu maè-ku.</i> |
| 3. <i>Megyek sétálni a macsk-ával.</i> | <i>Idem se šetati s maè-kom.</i> |

A magyar nyelvben a *kutya* főnév ugyanúgy ragozódik mint a *macska*, a horvát nyelvben azonban, ahol megjelenik a nyelvtani nem kategóriája, másképp kell kódolni a szavakat, ugyanis más-más ragokat kapnak a hímnemű, a nőnemű és a semleges nemű főnevek (valamint a melléknevek is). A magyarban az *egy* határozatlan névelő nem

ragozódik, a horvátban viszont a *jedan*, ami bizonyos mondatokban az *egy* szerepét tölti be, a következőképpen ragozódik a hímnemben: N: *jedan*, G: *jednog / jednoga*, D: *jednóm / jednomu / jednome*, A: *jednog / jednoga*, V: *jedan*, L: *jednom / jednome*, I: *jednim*; nőnemben pedig így: N: *jedna*, G: *jedne*, D: *jednoj*, A: *jednu*, V: *jedna*, L: *jednoj*, I: *jednom*.

Gyakran megesik, hogy a horvátban egy-egy nyelvtani formát több alakkal fejezhetünk ki, és ezzel csak egy stilisztikai szint viszünk a szövegbe. Pl. mondhatjuk: *Idem jednom èovjeku. Idem jednomu èovjeku. Idem jednome èovjeku* (itt a hímnemű dativust három módon jelenítettük meg).

A legnagyobb nyelvészeti probléma pedig az, hogy a horvát nyelvészeknek nem állnak rendelkezésére olyan művek, mint *A magyar nyelv szóvégmutato szótára* (Papp 1969), illetve *Magyar ragozási szótár* (Elekfi 1994). Nincs olyan szótár, amely megfelelő precizitással írná le a horvát ragozási rendszert, sőt sokszor különböző források más módon határozzák meg egy-egy szó ragozási típusát.

Ez a bonyolult helyzet talán legjobban a különböző forrásokból származó, egy-egy horvát ige ragozásához adott útmutatásokkal szemléltethető. A horvát nyelvben egy jelen (*prezent*), három múlt (perfekt, *aorist*, *imperpekt*) és egy jövő idővel (*futur*) fejezzük ki a tempus vonatkozásokat. Az élő standard nyelv a múlt idő kifejezésére gyakorlatilag csak a perfektet használja. Az *aorist* és az *imperpekt* manapság már az archaikus formákhoz sorolhatók, ami megnehezíti az igék pontos ragozási alapjának magállapítását, mivel Bariænál (1995) ezek az alakok az igeragozási típusoknál még mindig megtalálhatók. Ilyenek pl. a *gnjiti* (rothadni) ige, amelynek Bariænál (1995) a következő jelen idejű alakjai találhatók meg: *gnjijem, gnjiješ, gnjije, gnjijemo, gnjijete, gnjiju*. Bariæ-csal szemben Aniænál (2000) ezen alakok mellett még a *gnjim* jelenik meg. Ebből egész sor ragozási alak létrehozható: *gnjiš, gnji, gnjimo, gnjite*. Ami gondot okoz, és bizonytalanra teszi az ige ragozását, az a harmadik személy többes számú alakja: *gnju* vagy *gnjiju*, mivel maga a forma ritkán vagy csak archaikusan fordul elő a normatív horvát nyelvben. Sok más alak meghatározásánál is kétségek merülnek fel. Mivel az *imperpekt* és az *aorist* már nem szerepelnek az élő nyelvben, valamikor az egyes igéknél nagyon nehéz meghatározni a helyes változatukat. Pl. a *peæi, sjeæi* és a *striæi* igéknél elképzelhetőek a *pecijah / peèah, sjecijah / sjeèah* valamint a *strigah / strizijah* *imperpekt* alakjai.

A horvát nyelvben hat nagyobb ragozási csoport különíthető el, amelyek több mint 100 ragozási típust tartalmaznak. Az alanyi és a tárgyias ragozás a horvátban nem különbözik, viszont nemtől függően három perfekt alakja létezik minden egyes számnak.

		Hímnem	Nőnem	Semleges nem
Egy. sz.:	1.	<i>jeo sam</i>	<i>jela sam</i>	-
	2.	<i>jeo si</i>	<i>jela si</i>	-
	3.	<i>jeo je</i>	<i>jela je</i>	<i>jelo je</i>
Többes sz.:	1.	<i>jeli smo</i>	<i>jele smo</i>	-
	2.	<i>jeli ste</i>	<i>jele ste</i>	-
	3.	<i>jeli su</i>	<i>jele su</i>	<i>jela su</i>

Külön nehézséget okoz, hogy a perfekt alakot a horvát két szóval fejezi ki, a HUMOR rendszer számára pedig a szóköz, vagy a szóköz értékű karakter mindig az elemzési határt jelenti.

A horvát morfológiai rendszer leírásánál figyelembe kell venni azt is, hogy sok olyan szó van, amelynek ragozása egyéni, és nem követ egy-egy típust. Ezeket a szavakat mind egyedi módon lehet csak a HUMOR szótárába felvenni.

3. Összefoglalás

A HUMOR rendszer horvát nyelvre való adaptálásakor különböző nyelvészeti problémák bukkantak fel. Ezek megoldásának folyamatában a szláv nyelvekre jellemző problémák mellett a tipikus horvát problémákat is meg kell oldani. A legnagyobb gondok mégis a nyelvpolitikából adódnak, illetve abból, hogy nagyon nehéz megfelelő horvát korpuszt létrehozni. A sikeres morfológiai leírás létrehozásával nem szűnnek meg a gondok. Az újabb szintek (pl. szintaxis), újabb kihívásokat is jelentenek.

Irodalom

- Aniæ, V. 2000. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
Baria E. et al. 1995. *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska Knjiga.
Brodnjak, V. 1991. *Razlikovni rječnik srpskog i hrvatskog jezika*, Zagreb: Školske novine.
Próschéky, G., Kis, B. 1999. In: *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Maryland, USA: College Park. 261-268.
Wardhaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég.

Források

- Elekfi L. 1994. *Magyar ragozási szótár*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
Papp F. 1969. *A magyar nyelv szóvégmutato szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Raguž, D. 1997. *Praktična hrvatska gramatika*, Zagreb: Medicinska naklada.
Težak, S. 1991. *Hrvatski naš svagda(š)nji*. Zagreb: Školske novine.
Težak, S. 1995. *Hrvatski naš osebuji*. Zagreb: Školske novine.
Težak, S. 1999. *Hrvatski naš (ne)zaboravljeni*. Zagreb: Tipex.
Težak, S. 2004. *Hrvatski naš (ne)podobni*, Zagreb: Školske novine.
Težak, S. Babia S. 1996. *Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obnavljanje*. Zagreb: Školska Knjiga.

Agrolang – nemzetközi e-learning nyelvoktatási program

Bicáková, Jana – Semanová, Hedviga

1. Bevezetés

Az *Agrolang* elnevezésű e-learning interaktív nyelvoktatási program az Európai Tanács által támogatott *Leonardo projekt* keretén belül készült kétnyelvű változatban (angol és német). A program szerzői a Kassai Műszaki Egyetem Nyelvészeti Tanszékének tanárai, valamint további négy európai intézmény dolgozói. A mi feladatunk a német nyelvű változat négy fejezetének az összeállítása volt.

2. Célcsoport

Elsősorban olyan tanulókat céloztunk meg mint potencióális érdeklődőket, akik már rendelkeznek középfokú német nyelvtudással és középiskolákban, egyetemeken tanulnak vagy a vidéki turizmus területén, utazási irodákban, közigazgatási szférában, illetve ehhez hasonló területeken tevékenykednek. Másik szempontunk pedig az volt, hogy ezek az emberek nagyon elfoglaltak, és számukra a legmegfelelőbb tanulási módszer az, ha nincsenek időhöz és helyhez kötve. Ezeket az igényeket tökéletesen kielégíti az e-learning on-line tanulási módszer.

3. Vidéki turizmus – a program központi témája

A 21. században az urbanizáció fejlődésének következtében a vidék és a vidéki élet jelentősége megnövekedett. Ez a program egyúttal lehetőséget nyújtott arra is, hogy a résztvevő országok bemutassák hagyományait, társadalmi szokásait, a vidéki turizmus lehetőségeit és ezek alapján kedvet csináljanak a bemutatott ország meglátogatásához.

3.1. Témakörök

A nyelvprogram mindkét változata a vidéki turizmust felölelő különböző témaköröket tartalmaz, így például a környezetvédelmet, népi hagyományok és kulturális örökség megőrzését, a szabadidő aktív kihasználásának módjait, a mezőgazdaság szerepét a vidéki turizmusban, valamint az Európai Unió szerepét a vidéki turizmus fejlesztésében. A témakörök száma 12 és minden egyes témakör nagyobb terjedelmű. Az egyes témakörök anyagának elkészítésekor az alábbi szempontokat érvényesítettük: a témakört autentikus szöveg és szóhasználat alapján kell bemutatnunk. A szövegválasztásnál figyelembe kellett vennünk azt a tényt is, hogy a szöveg tartalma aktuális és élethű legyen, mivel a tanuló már rendelkezik gyakorlati tapasztalattal és szeretne újakat szerezni. Ezért forrásként főleg az internetet használtuk. Minden egyes szöveget igyekeztünk leegyszerűsíteni, hogy a bonyolult nyelvhasználat, bizonyos nehezebb nyelvtani jelenségek ne szegiék a tanulók kedvét. Arra törekedtünk, hogy a témakörben található szókincset többféle gyakorlat segítségével ismertessük meg a tanulókkal, hogy az a tanuló aktív nyelvhasználatának részévé váljon.

3.2. Gyakorlatok

Mivel a gyakorlatok módját a számítógépes program szerzői határozták meg, így a következő típusokból indultunk ki:

- *true / false* – elsősorban azoknál a feladatoknál alkalmaztuk, ahol a hallott szöveg megértése volt a célunk, de ez a feladattípus nagyon jól bevált az olvasott szöveg megértésére irányuló feladatoknál is, mivel azonnali visszajelzést kap a tanuló, hogy képes-e a további feladatokkal megbirkózni. A helyes választ rögtön megtalálhatta a program kiegészítő részében.

- *multiple choice* – ez egy univerzális gyakorlattípus, melyet csaknem minden nyelvi alapkészség gyakorlásánál alkalmaztunk.

- *drag and drop* – az ikonokhoz és a képekhez illő helyes szöveg megtalálása, információk megfelelő párosítása vagy rendszerezése. Kedvelt és a tanulók véleménye szerint sokszor játékos feladat, mely elfeledtetni velük, hogy valójában egy tanulási folyamat részesei.

- *Reordering* – a szövegrészek (mondatok és szavak) logikus sorrendjének az összeállítása. Ezt a gyakorlattípust gyakran alkalmaztuk a nyelvtani feladatoknál is.

- *writing skills* – az írás alapkészségének fejlesztésére kétféle gyakorlatot alkalmaztunk: az egyik célja az volt, hogy írásban összegezze a tanuló az elsajátított tananyagot, illetve kifejezhesse saját véleményét, tapasztalatát a témakörrel kapcsolatban. A másik cél az volt, hogy elsajátítsa az üzleti levelezés alapszabályait.

- *error recognition* – több figyelmet követelő feladat, szöveg megértésére vagy nyelvtani jelenség ismételtesére alkalmaztuk.

Minden témakör részét képezte a *chat*, mely arra készítette a tanulókat, hogy egymás között véleményt cseréljenek, illetve a tutor jelenlétét kihasználva, elmondhassák a véleményüket, problémájukat.

Majdnem minden témakör egy videofilmel zárul, melynek forgatókönyvét a szerzők írták, a filmeket Németországban, illetve Angliában forgatták. A tanulók véleménye szerint a videofilmek nagyon sokat segítettek a tananyag elsajátításában és az alapkészségek fejlesztésében. A program kiegészítő részében a nyelvtani szabályok összefoglalója, hasznos linkek, weboldalak listája található.

4. Miben segített a számítógépes program ?

Elsősorban abban, hogy a tanuló hozzáférhet a különböző típusú és mennyiségű információhoz digitális formában, vagyis szöveget olvashat, képet nézhet és egyúttal szöveget hallgathat, animációk, video filmek állnak rendelkezésére. Ezek a tanulási módszerek elősegítik a logikus gondolkozást és az adott témákban való tájékozódást. Az e-mail segítségével leegyszerűsíti a kapcsolatfelvételt és kapcsolattartást a tanulók között, illetve a tanulók és a tutor között. A linkek segítik a tanulót a tananyag megértésében, elmélyítésében, illetve új, értékes információk megszerzésében. A feladatok megoldásának sorrendjét a tanuló dönti el, valamint azt is, hogy melyik feladatra mennyi időt fog szentelni. A programban ugyan meghatároztuk az ideális időmennyiséget, de ezt csak útmutatónak szántuk. A tanuló szempontjából a legnagyobb előny az, hogy a tanulás helye, az időpontja és a tanulás módja, időtartama nem meghatározott (kivételt képez a chat). A kulcsszó ebben az esetben az integrált nyelvi készségek fejlesztése.

5. Miben korlátozta a munkánkat a számítógépes program?

Azt hiszem nem mondunk újat azoknak, akiknek már van tapasztalatuk az interaktív szoftverrel. A hátránya az egyhangúság, illetve a gyakorlattípusok korlátozott száma. A szoftver csak egy választ ismer, tehát előfordulhat, hogy a tanuló „csak” a helyesírásban téved, de a gép nem fogadja el a választát. A nyelvtani jelenségeket igyekeztünk a minimálisra csökkenteni, annak az elvnek alapján, hogy inkább kevesebbet, de azt alaposan. A szótár természetesen csak magyarázó jellegű, mivel a szoftvert bármilyen anyanyelvű tanuló megvásárolhatja.

Szerzői és tótori szempontból kihangsúlyoznánk a program általános hozzáférhetőségét, a tanulókkal való intenzív és egyéni együttműködést, a műszaki lehetőségek sokoldalú kihasználását, a feladatok azonnali értékelését. Természetesen ez csak egy kiegészítő módszer a nyelvtanításban, amely szerintünk sohasem helyettesítheti az igazi tanuló-tanár, illetve tanuló-tanuló kapcsolatokat.

KAPITEL 5

Werbung für Biohof

1. Lernziele

Schlüsselwörter zum Thema Werbung eines Biohofes und zu Möglichkeiten der Werbung
Leseverstehen

Hörverstehen

Erzählen von eigenen Erfahrungen mit der Werbung

Eine Werbung verfassen

2. Inhalt. (LESEN) (1,5 STUNDEN)

„Werbung im Ökotourismus“

Lesen Sie den Text und achten Sie auf die fettgedruckten Schlüsselwörter.

Aussage eines Werbemanagers – Vertreter des slowakischen Vereins der Biohöfe: In der Slowakei werden jährlich über 20 Milliarden Kronen für Werbung ausgegeben. Dieser Betrag ist vergleichsweise höher als die Staatsausgaben in den einzelnen Bereichen der Gesundheit und Umwelt oder Außenpolitik und Justiz. Werbung spielt eine bedeutende Rolle in unserer medialen Umwelt, Hörfunk, Fernsehen oder das Internet, diese werden zum großen Teil werbefinanziert. Dabei beeinflusst die Werbung das Unterbewusstsein des Menschen und weckt Wünsche und Gefühle.

Genauer kann uns Herr Robert Molnár mitteilen. Er ist Vertreter des slowakischen Vereins der Biohöfe. Diese Woche hat er auf die Fragen der Leser der Zeitung „Agrotourismus“ geantwortet.

Leser: Wie lange beschäftigen Sie sich bereits mit Agrotourismus?

Herr Molnár: Nicht sehr lange. Vor drei Jahren habe ich einen Kurs für Agrotourismus absolviert. Da habe ich Erfahrungen auf dem Gebiet des Tourismusmarketing erworben.

- Leser: Wie helfen Sie den Biobauern?
- Herr Molnár: Ich habe für die Besitzer der Biohöfe neue **Angebote erstellt**, die die **praktische Umsetzung** von Projekten realisiert und verschiedene **Bedarfsanalysen** durchführt.
- Leser: Auf welche Weise können die Biobauern ihre Angebote und Dienstleistungen im Bereich des Agrotourismus veröffentlichen?
- Herr Molnár: Es gibt mehrere Möglichkeiten. Zum Beispiel kann man in der Zeitung „Agrotourismus“ **Anzeigen veröffentlichen**, aber auch Sendungen im Fernsehen für Agrotourismus oder das Internet bieten gute Möglichkeiten für die individuelle Produktvermarktung.
- Leser: Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Unternehmung auf diesem Gebiet nötig?
- Herr Molnár: Eine vorherige **Marktuntersuchung** ist besonders wichtig, um die Realisierung der einzelnen Entwürfe einzuschätzen. Daraus sollte man die individuellen Ressourcen im **Umgang mit den Kunden** erkennen und anwenden.
- Leser: Wer erstellt für Sie die Werbematerialien?
- Hr. Molnár: Dafür sorgt unser Verein, der die kulturellen und **landwirtschaftlichen Eigenarten** der Region bekannt macht. Zum Beispiel habe ich letzte Woche persönlich eine **Webseite angemeldet**. Darüber hinaus veranstalten wir verschiedene Tagungen und Konferenzen, auf denen wir die Einzelheiten unserer Aktivitäten besprechen und veröffentlichen.

Schlüsselwörter

Angebot erstellen	Vorschlag auf eine Anfrage verfassen
Anzeige veröffentlichen	Inserat annoncieren
Bedarfsanalyse	Untersuchung zur Kundennachfrage
landwirtschaftliche Eigenarten	Kennzeichen der Landwirtschaft in bestimmtem Feldern
Marktuntersuchung	Prüfung des Marktes in einzelnen Feldern, z. B. Absatzmarkt
praktische Umsetzung	Ideen und Konzepte verwirklichen
Umgang mit Kunden	Verhalten zu den Kunden
Webseite anmelden	Internetadresse registrieren lassen

Übung 1. Entscheiden Sie, ob die folgenden Aussagen richtig oder falsch sind.

1. Herr Molnár hat ein Semester an der Universität absolviert.
2. Die Universität hat für Herrn Molnár neue Angebote erstellt.
3. Marktuntersuchungen sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Unternehmung.
4. Mehr als 20 Milliarden Kronen werden in der Slowakei monatlich für die Werbung ausgegeben.

5. Die Werbung hat Einfluss auf die Gefühle der Menschen.
6. Die Werbematerialien werden vom Verein der Biohöfe erstellt.

Übung 2. Setzen Sie die kursiv gedruckten Wörter in die Lücken ein. Passen Sie auf die richtigen Formen auf.

regionalen, darstellen, feststellen, örtlichen, Analyse, Agrotourismus

- 1) Die Studie beschäftigt sich mit der Analyse der einzelnen Gemeinden des Bezirksamtes in Zlaté Moravce.
- 2) Eine außergewöhnliche Möglichkeit und Motivation stellt die Nutzung der Förderquellen der speziellen EU-Programme dar.
- 3) Die Mikroregion wurde als ein Interessenverein der Gemeinden für Agrotourismus gegründet.
- 4) Das Ziel des Vereins ist die Erneuerung und Entwicklung der örtlichen Kultur- und Gesellschaftstraditionen.
- 5) Agrotourismus ist Bestandteil der regionalen Entwicklung.
- 6) Auf Grund der Erfahrungen der EU-Länder kann man feststellen dass man die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung koordinieren muss.

Übung 3. Kreuzen Sie die richtige Antwort an

- 1) Die Werbung beeinflusst
 - a) das Unterbewusstsein des Menschen
 - b) den Appetit des Menschen
 - c) die Lust an der Arbeit
- 2). In der Slowakei werden für die Werbung _____ ausgegeben.
 - a) weniger als 20 Millionen Kronen
 - b) genau 20 Millionen Kronen
 - c) über 20 Milliarden Kronen
- 3.) Anzeigen kann man _____ veröffentlichen.
 - a) im Fernsehen
 - b) in den Zeitungen
 - c) im Verein
- 4.) Umgang mit den Kunden bedeutet:
 - a) Verhalten zu den Kunden
 - b) Zusammenarbeit mit den Kunden
 - c) Förderung der Kunden
- 5.) Herr Molnár ist tätig auf dem Gebiet
 - a) des Agrotourismus

- b) der landwirtschaftlichen Produktion
- c) der Wirtschaft

Übung 4. Lesen Sie die folgenden Anzeigen und Wünsche der einzelnen Personen. Ordnen Sie danach die Anzeigen den Wünschen zu. Zu zwei Wünschen passen keine Anzeigen.

Anzeige 1: Wolfgangsee in Österreich

Es ist ein bekannter Urlaubsort am Westufer des Sees im Salzkammergut.

Dieses malerische Städtchen, einst Wohnort der Familie Mozart, bietet seinen Gästen Ruhe und Erholung, aber auch viel Abwechslung.

Zahlreiche Wanderwege führen durch die schönsten Naturlandschaften und können in mehreren Etappen zurückgelegt werden.

Hotels und Gasthäuser entlang dieser Strecken haben sich auf die Wünsche der Wanderer spezialisiert.

Wir freuen uns auf Ihr Interesse .

Anzeige 2: Bayern

Bayern ist Deutschlands beliebtestes Reiseland.

Hauptattraktionen sind die bayerischen Alpen mit ihren malerischen Seen.

Hier können sich die Touristen an der frischen Luft beim Bersteigen oder Angeln aktiv erholen. Machen Sie Tagesausflüge und entdecken Sie die wunderschöne Natur des Landes!

Anzeige 3: Mosel

Das Gebiet rund um die Mosel ist nicht nur bekannt für seine schöne Landschaft und sein angenehmes Klima, sondern auch für seine kulinarischen Biospezialitäten und den regionalen Weinanbau. Fast jede Stadt hat ihr Weinfest, das manchmal mehrere Tage dauert. Wenn Sie Lust haben, kommen Sie vorbei!

Anzeige 4: Urlaub auf dem Reiterhof in der Schweiz

Hier finden Sie eine kleine ausgewählte Gruppe schweizerischer Bauern, die sich auf Pferde spezialisiert haben. Sie bekommen ein Angebot, das auch den Wünschen anspruchsvoller Reitsportfreunde gerecht wird:

- Wandern und Westernreiten ist auf vielen Höfen möglich
- Erfahrung in der Pferdehaltung
- Abends gemütliches Beisammensein am Lagerfeuer

Anzeige 5: Fische zum Anfassen in der Slowakei

Rund um den Fisch erfahren Sie viel Wissenswertes auf dem Fischgut „Hornád“ von montags bis samstags nach Absprache. Ein ausgearbeitetes Besichtigungs- und Erlebnisprogramm wird für Kinder oder Erwachsene vorbereitet. Nach Absprache mit Familie Novák wird Ihr Aufenthalt individuell gestaltet. Unser Angebot für Gruppen ist eine fachkundige Führung mit warmer Forelle auf Wunsch.

Wunsch a:

Julian Schmidt, ein Stadtbewohner, möchte seinen Urlaub in den Hochgebirgen verbringen. Er hat kaum Bewegung bei seiner Arbeit, aber treibt sehr gern Sport in seiner Freizeit.

Wunsch b:

Herr Dr. Joachim Millberg, der in der Automobilindustrie arbeitet, möchte mit seiner Freundin ein paar Tage bei gutem Essen und schmackhaftem Wein verbringen.

Wunsch c:

Herr und Frau Gruber, die am Stadtrand von Košice leben, sind beide begeisterte Naturfreunde und sammeln jedes Jahr Pilze und Kräuter.

Wunsch d:

Eine Gruppe von Studenten der Technischen Universität aus Prag möchten mehr über das Leben des weltbekannten Komponisten wissen. Sie mögen klassische Musik und wandern gern im Grünen. Dieses Jahr möchten sie die Ferien in Österreich verbringen.

Wunsch e:

Zwei Freundinnen aus Mähren, die zur Zeit arbeitslos sind, möchten einen preisgünstigen Urlaub in der Natur, der mit viel Bewegung verbunden ist. Sie mögen Tiere und haben besonderes Interesse für Pferde.

Wunsch f:

Die Schüler einer Mittelschule in Polen bereiten einen Ausflug ins Ausland vor. Im Unterricht haben sie viel über das Leben der Fische gelernt.

Wunsch g:

Fräulein Katarína möchte einiges über die Römer erfahren. Sie interessiert sich nämlich für die deutsche Geschichte.

A korpuszhasználatban rejlő kiaknázatlan lehetőségekről

Bottyán Gergely

1. Bevezetés

Dolgozatomban olyan, az informatikai forradalom és a számítógépes nyelvészeti fejlesztőmunka eredményeképpen mindannyiunk számára elérhető lehetőségekre szeretném felhívni a figyelmet, amelyeket nyelvészek, nyelvtanárok, fordítók, nyelvtan- és szótárírók egyaránt jól hasznosíthatnak. Ezek a lehetőségek – szavak, kifejezések, nyelvtani jegyek kereshetősége gondosan összeállított, kizárólag ténylegesen előforduló megnyilatkozásokat tartalmazó számítógépes szöveggyűjteményekben (korpuszokban) – Magyarországon még kiaknázásra várnak.

Annak ellenére, hogy készültek már magyar nyelven is olyan tanulmányok, amelyek (i) a fenti értelemben vett korpuszok fajtáival, (ii) a korpuszalapú kutatások jellegzetességeivel, (iii) a korpuszhasználat és a lexikográfia kapcsolatával, (iv) a korpusznyelvészet és a fordítástudomány érintkezési pontjaival, (v) a korpuszok reprezentativitása körüli problémákkal, vagy (vi) a hazai fejlesztésű korpuszok tartalmi és technikai szerkesztésének sajátosságaival foglalkoznak¹, egy angol-magyar informatikai fordítói szótáron (Kis 2005) kívül nem jelent még meg Magyarországon számítógépes korpuszon alapuló szótár, még a közelmúltban kiadott magyar nyelvtankönyvekben (pl. Keszler 2003, É. Kiss et al. 2003 és Hegedűs 2004) sem találunk korpuszból vett példamondatokat vagy korpusz alapján megfogalmazott általánosításokat, és eddig csak néhány magyar nyelvel (is) kapcsolatos, legalább részben korpuszvizsgálaton alapuló leíró vagy elméleti nyelvészeti dolgozat született (pl. Kiss 2000 és Kiefer 2005).

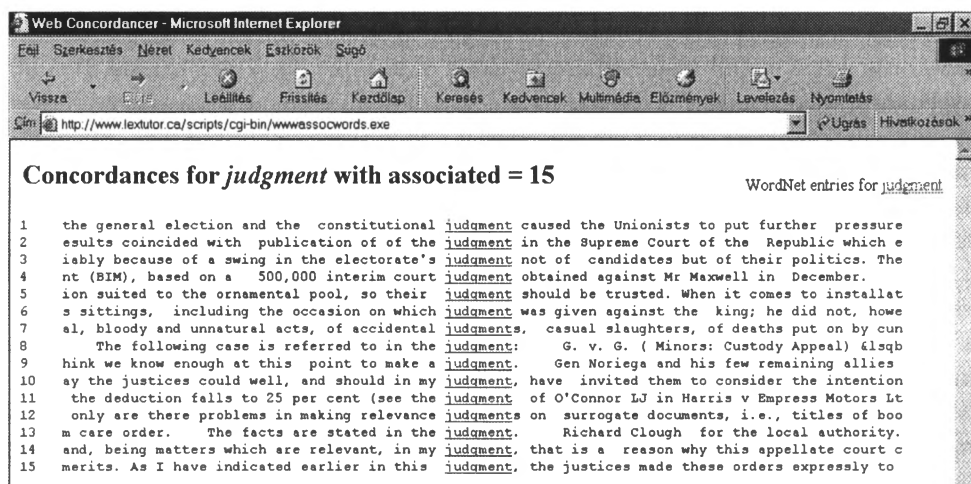
Jelen vállalkozás céljai szerények és praktikusak: egy-egy egyszerű nyelvi jelenség vizsgálatán keresztül bemutatni a potenciális felhasználók számára három, az interneten ingyenesen elérhető eszköz működését. A bemutatásra kerülő eszközök a következők: (a) a kanadai Tom Cobb által fejlesztett, több brit és amerikai angol korpuszban keresést biztosító *Online Concordancer* nevű szolgáltatás, (b) az MTA Nyelvtudományi Intézetének Korpusznyelvészeti Osztályán készült *Magyar Nemzeti Szövegtár* nevű korpusz keresőfelülete és (c) az ugyanitt, George Orwell *1984* című regényének angol eredetijéből és magyar fordításából készített korpusz keresőfelülete.²

2. Eszközök működésben

Kezdjük Tom Cobb http://www.lextutor.ca/concordancers/concord_e.html címen elérhető, *Online Concordancer* ('internethez kapcsolódva használható konkordanciakészítő program') nevű ingyenes programjának bemutatásával! Ez a szolgáltatás a kereskedelmi forgalomba kerülő konkordanciakészítő programokhoz³ hasonlóan a keresett szó vagy kifejezés előfordulásait gyűjti ki és jeleníti meg a szöveggörnyezettel együtt. Konkordanciának az olyan szövegdarabokból álló sorok együttesét nevezzük, ahol minden sor közepén a keresett szó vagy kifejezés szerepel, tőle balra és jobbra pedig a korpuszbeli szöveggörnyezete látható.

Szemléltessük az eszköz működését egy angol szó helyesírásának vizsgálatán keresztül! A felújított akadémiai angol–magyar szótárban (Ország et al. 1999) a magyarra megfelelő szöveggörnyezetben *ítélet* szóval fordítható angol szó kétféle helyesírással, *judgment*-ként és *judgement*-ként is szerepel. Nézzük meg, hogy a fenti eszköz használatával igazolható-e sejtésünk, miszerint az angol nyelv brit változatában az utóbbi alak használatos!

Ha rákeresünk a két alakváltozatra a reprezentatív igényű, 100 millió szövegszavas *British National Corpus* írott anyagának⁴ *Online Concordancer* által elérhető, valamivel több mint 1 millió szövegszavas mintájában, a következőket kapjuk.



1. ábra: A judgment szó Online Concordancer által megjelenített konkordanciája

A mintában a *judgement* egyes és többes számú alakja összesen 42-szer fordul elő, a *judgment* és a *judgments* szavak pedig összesen 15-ször. A minta alapján tehát csak annyit jelenthetünk ki, hogy a kortárs brit angol nyelvhasználók majdnem háromszor olyan gyakran írnak *judgement-et*, mint *judgment-et*.

A fenti szolgáltatáshoz hasonló az MTA Nyelvtudományi Intézetének Korpusznyelvészeti Osztályán 1998 és 2001 között készített *Magyar Nemzeti Szövegtár* (a továbbiakban: MNSz) keresőfelülete, amely a internetcímen érhető el.⁵ Ez a keresőfelület azonban nem több korpusz viszonylag kis méretű mintáiban, hanem egy teljes korpuszban, a mai magyar nyelv reprezentatív igényű korpuszaként számontartott, jelenleg 153,7 millió szövegszavas MNSz-ben biztosít keresést. Egy másik lényeges különbség, hogy míg az *Online Concordancerrel* csak karaktersorozatokra kereshetünk, addig az MNSz keresőfelülete kihasználja, hogy az MNSz alkorpuszokra tagolódik, és a fejlesztők automatikus eljárásai a korpuszban szereplő szavakhoz a megfelelő szótót, szófaji meghatározást és morfológiai elemzést is hozzárendelték.

Következésképpen vizsgálhatjuk egy – főnévként és igeként egyaránt előforduló – magyar szótóhoz (pl. *vár*) adott szófajon belül tartozó ragozott alakok előfordulásait a sajtónyelvben, a szépirodalmi nyelvben, a tudományos nyelvben, a hivatalos nyelvben és egy internetes portál fórumainak „beszélgetéseiben” is.⁶

A harmadik, utolsóként tárgyalt eszköz működésének ismertetése előtt álljon itt egy egyszerű példa az MNSz keresőfelületének használatára. Olyan mondatokat kerestünk, amelyekben szerepel az *is* szó, a mondatok angol megfelelőiben viszont sem az *also*, sem a *too* szavakat nem lehet használni. Ehhez először egy 100 elemű véletlen mintát kértünk az MNSz keresőfelületének megfelelő beállításával. A mintában ezután a szerző angolnyelvtudására hagyatkozva 17, a fenti követelményeknek megfelelő mondatot találtunk. Néhány példa:

Ne is álmodj e nőről.
Az átlagember a végén még el is hiszi, hogy aki vállalkozik, bűnöző.
Nem is rossz.
Még törökül is üdvözölték az Európai Unió jövőjéről indult társadalmi vitát a Külügyminisztérium honlapján.

2. ábra: Példák a magyar *is* szó *also*-val és *too*-val nem fordítható MNSz-es előfordulásaira

Az ehhez hasonló, részben korpuszadatokra, részben az elemző nyelvi intuíción alapuló hagyatkozó eljárások véleményünk szerint segíthetnék a fordítói szótárak szerkesztését és a magyar nyelv más anyanyelvűeknek való tanítását is.

Végül, de nem utolsósorban a George Orwell *1984* című regényének angol eredetijéből és magyar fordításából az MTA Nyelvtudományi Intézetének Korpusznyelvészeti Osztályán 1999-ben készített, ún. párhuzamos korpusz internetcímen elérhető keresőfelületéről. Ezzel az eszközzel kétféle keresést végezhetünk: vagy (a) csak egy angol szót vagy kifejezést adunk meg, aminek eredményeképpen a szót tartalmazó, a regényben szereplő mondatokat kapjuk meg magyar fordításaikkal együtt, vagy (b) megadunk egy magyar szót vagy kifejezést is, amivel leszűkítjük a keresést azokra az angol mondatokra (és magyar fordításaikra), amelyeknek magyar fordításában a megfelelő magyar szó vagy kifejezés is szerepel.

Noha Orwell regényének mérete (összesen 81000 szövegszó) és jellege (az *1984* által képviselt szűk nyelvi változat) természetesen korlátozza a korpusz felhasználhatóságát, az egyszerű, angol → magyar irányú fordítással kapcsolatos intuíciók elsődleges tesztelésére kiválóan alkalmas.

3. Összefoglalás

Dolgozatunkban olyan, mindannyiunk számára elérhető, de még jobbára kiaknázatlan lehetőségekre hívtuk fel a figyelmet, amelyeket véleményünk szerint nyelvészek, nyelvtanárok, fordítók, nyelvtan- és szótárírók egyaránt jól hasznosíthatnak. Három eszközt mutattunk be: az *Online Concordancer* nevű szolgáltatást, a *Magyar Nemzeti Szövegtár* keresőfelületét és az Orwell *1984* című regényéből és magyar fordításából készült párhuzamos korpusz keresőfelületét. Természetesen itt csak a fenti eszközök vázlatos ismertetésére volt módunk. További tájékozódásra a hivatkozott nyomtatott szakirodalmat és weblapokat ajánljuk.

Jegyzetek

- ¹ A dolgozat olvashatósága érdekében – mivel a vonatkozó magyar nyelvű tanulmányok nagy része több részterületet is tárgyal egyszerre – itt rövid szakirodalmi utalást sem adunk. Ehelyett az irodalomjegyzékben a megfelelő tanulmányok bibliográfiai adatai után szögletes zárójelben tüntetjük fel azoknak a fent felsorolt témáknak a számait, amelyekről az adott művek tájékoztatnak. Az angol nyelvű szakirodalmi hivatkozásokat helyhiány miatt mellőzzük. Ezeket a megfelelő magyar nyelvű munkákban megtalálja az olvasó.
- ² A dolgozat konferencián elhangzott változatának második felét terjedelmi okok miatt itt nem közöljük. Az előadáson használt teljes szemléltetőanyag megtekinthető a szerző honlapján, amely a internetcímen érhető el.
- ³ Ezekről például a University of Essex korpusznyelvészeti weblapjának megfelelő oldalán (http://www.essex.ac.uk/linguistics/clmt/w3c/corpus_ling/content/software.html) található információ.
- ⁴ A British National Corpus összetételéről és a szövegek feldolgozásának módjáról a jelen dolgozat keretein belül nem szólhatunk. Ezekről, a teljes változat használatának feltételeiről és sok más kapcsolódó kérdésről a korpusz hivatalos weblapján tájékozódhat az olvasó: . A szövegszavak számán a tipográfiai szavak, azaz az összes, egymástól szóközökkel és írásjelekkel elválasztott összefüggő karaktersorozat számát értjük.
- ⁵ A korpusz összetételét és szerkesztési munkálatait részletesen ismerteti Váradi 2000, Pintér 2003 és Prószyék et al. 2003.
- ⁶ A keresőfelület által biztosított lehetőségek részletes leírása az MNSz súgójában olvasható, amely a következő internetcímen érhető el:

Irodalom

- Andor J., Szűcs T., Terts I. (szerk.) 2001. *Színes eszmék nem alszanak...* Szépe György 70. születésnapjára. II. kötet. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Balaskó M. 2004. Számítógép és lexikográfia. In: Fóris Á., Pálffy M. (szerk.), *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 123-135. [iii]
- É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 2003. *Új magyar nyelvtan*. 3. kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gecső T. (szerk.) 2000. *Lexikális jelentés, aktuális jelentés*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Hegedűs R. 2004. *Magyar nyelvtan: Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Károly K. 2003. Korpusznyelvészet és fordításkutatás. *Fordítástudomány* 5. évf. 2. szám. 18-26. [i, ii, iv]
- Keszler B. (szerk.) 2003. *Magyar grammatika*. 4. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer F. 2005. *Lehetőség és szükségszerűség: Tanulmányok a nyelvi modalitás köréből*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Kis B. (szerk.) 2005. *A SZAK Kiadó szótára: Angol-magyar informatikai fordítói szótár*. 2., javított és bővített kiadás. Bicske: SZAK Kiadó.
- Kiss G. 2000. A *give* és az *ad* ige előfordulása George Orwell "1984" című regényének angol és magyar nyelvű párhuzamos korpuszában – összevetve kétnyelvű szótáraink adataival. In Gecső T. (szerk.), 153-167.
- Országh L., Magay T., Futász D., Kövecses Z. (szerk.) 1999. *Angol-magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pajzs J. 2001. Számítógépes korpuszra épülő angol értelmező szótárak. In: Andor J. et al. (szerk.), 914-925. [iii]
- Pintér T. 2003. Amit a modern nemzeti korpuszokról tudni kell. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 5. évf. 3. szám. 71-85. [i, ii, iii, v, vi]
- Prószyék G., Olaszgy G., Váradi T. 2003. Nyelvtchnológia. In: Kiefer F. (szerk.), *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 567-588. [i, iii, iv, vi]

- Váradi T. 2000. Szótár, korpusz – Magyar Nemzeti Szövegtár. In: Geccsó T. (szerk.), 263-270. [iii, v, vi]
- Váradi T. 2001. A nyelvhasználat empirikus vizsgálatáról. In: Andor J. et al. (szerk.), 1285-1291. [ii, v]
- Váradi T. 2002. Kontrasztív szemantikai kutatások párhuzamos korpusz segítségével. In: Geccsó T. (szerk.), *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Budapest: Tinta Kiadó. 268-275. [ii, iii, iv, vi]

Nyelvtanulás honlapszerkesztés tanulása közben

Bujdosó Iván

Franko Luin emlékének – Memore al Franko Luin

Bevezetés

A számítógép megalkotása után nemsokára jelentkezett egy olyan igény, hogy a számítógépet ne csak matematikai számításokra, hanem fordítási feladatok megoldására is használják. Kezdetben az eszperantisták kételkedtek a számítógépes fordítás hasznosságában, mondván, hogy felesleges pénzt kiadni a kutatásokra, amikor sokkal egyszerűbb lenne, ha mindenki megtanulna egy közvetítő nyelvet. Mások a gépi fordítást nagyon gazdaságtalan vállalkozásnak gondolták, legalább is a személyi számítógépek elterjedése előtt ez így volt.

1. Eszperantóról magyarra történő fordítás

A gépi fordítás felhasználható lenne az eszperantó oktatásában, ha lenne egy olyan program, amely egy eszperantóul leírt mondatot lefordítana magyarra. Így a tanuló tanári segítség nélkül is kontrollálhatná nyelvtudását. Ezt a fajta nyelvtanulást nevezhetnénk így is: *próbálkozz és tanulj a hibából*. A magyarról eszperantóra való fordítás sokkal nehezebben kivitelezhető, pedagógiai hasznosságáról nincsenek elképzeléseim.

1.1. Az eszperantóról magyarra való fordítás számítógépes támogatása

A magyar nyelvben a főnevek és az igék ragozása rendkívül bonyolult. A főnév ragozásánál a tőhöz járulnak a birtokviszonyjel, a birtokos személyjelek, a birtokjel, a számjel és az esetragok. Egy magyar főnévnek több száz különféle alakja lehet, ami az előbbi elemek kombinációs alkalmazásából adódik ki. Ennyi alakot azonban nem kell a számítógépben tárolni, ezeket néhány bitben meg lehet adni egy-egy főnév esetében. Valamivel egyszerűbb a helyzet az igeragozásnál, itt a lehetséges alakok száma nagyságrenddel kisebb (Vásárhelyi 1975).

1.2. Kísérlet eszperantóról magyarra fordítani

Elkészítettem egy egyszerű fordítóprogramot (Bujdosó 1981), amely 20 főnévvel és 5 igével az alábbi eszperantó mondatstruktúrát tudta magyarul visszaadni:

Iu –as/is/os/us –e –an –on

Valaki csinál/csinált/csinálni fog/csinálna valahogy valamilyen valamit.

1.3. Professzionális fordítás

Ezt a programot jó 25 évvel ezelőtt írtam, azóta nagyon sok minden történt az eszperantó és a gépi fordítás vonatkozásában. A gépi fordítás és az eszperantó nagy találkozása 1979 történt, a DLT-nek nevezett projekt keretében. Ennek fő jellegzetességei: közvetítő nyelv az alig módosított eszperantó, a célnyelvről az eszperantóra való fordítás a mesterséges intelligencia eszközeit használja, illetve párbeszédet kezdeményez az

adatbeadóval. A közvetítő nyelvről a célnyelvre való fordítás automatikus (Witkam 1983, Schubert 1992). Az elért eredményekről nagyon sok helyen lehetett olvasni, többek között az 1988-ban Budapesten megrendezett gépi fordítási konferencia anyagai-ban is. Ennek fő szervezői a NJSzT és a hollandiai BSO szoftverház volt, amely kere-tében a DLT kifejlesztésre került. A DLT projekt 1992-ben véget ért, oktatási célokra nem történt felhasználásáról nem tudok.

2. Nyelvoktatás interneten

Az elmúlt évtizedben eszperantó nyelvből évente 4000-5000 volt a vizsgázók száma az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központjában. Ezért az Eszperantó Kulturális Szö-vetség létrehozott egy internetes tanfolyamot, amely a nyelvvizsgára készít fel. Ennek a tanfolyamnak mellékterméke az az ingyenes internetes program, amely egy eszperan-tó mondat elemzését adja meg. A program a finn nyelvre készült elemző program esz-perantósított változata. Készítői: Jarmo Hietala, Ország-h-Krysz Axel és Szilvási Lász-ló. Megtalálható: www.esperanto.hu/szotar

2.1. Eszperantó nyelvű szöveget elemző program

Az 1. ábra a képernyőn megjelenő utasításokat mutatja.

Eszperantó-magyar szótár	Keresés magyar szavakra	Próbaüzem, segítségkérés
--------------------------	-------------------------	--------------------------

Írd be a lefordítandó **eszperantó** szót, mondatot vagy szöveget (max. 500 betű): ? = cx, ? = gx, ? = hx, ? = jx, ? = sx, ? = ux

Fordítás!

Szöveg törlése

1. ábra: Az elemző program bejelentkezése

A beírt, elemezendő szöveg:
Sed ni atingis la punkton, kiun mi menciis jam en la komenco de nia kurso: la supersignitaj literoj.

A fenti ábra utolsó két sorában látható az elemezendő szöveg.

Sed:

sed de, pedig, azonban, hanem

ni:

ni mi (személyes névmás)

atingis:

atingo elérés, eredmény, vívmány, hozzáférés (sztech)

atingas elér valamit

ating-is → igevégződés, múlt idő (mit csinált?)

la:

la a, az (határozott névelő)

punkton:

punkto pont

punkt-on → főnevek szóvégződése + tárgyeset (mit?)

kiun:

kiun melyiket? - amelyiket

kiun kit? - akit

mi:

mi én

menciis:

mencio említés

mencias említ, megemlít

menci-is → igevégződés, múlt idő (mit csinált?)

jam:

jam már, máris

en:

en 1. -ben, -ban, benne valamiben; 2. -ba, -be, bele vmibe (tárgyesettel)

la:

la a, az (határozott névelő)

komenco:

komenco kezdet

komenca kezdeti

komencas kezd, elkezd

komenc-o → főnevek szóvégződése (mi? micsoda?)

de:

de 1. -től, -től; 2. irányából; 3. vmi/vki által; 4. birtokviszony viszonzszava

nia:

nia miénk

ni-a → melléknevek szóvégződése (milyen?)

kurso:

kurso tanfolyam, kurzus

kurs-o → főnevek szóvégződése (mi? micsoda?)

la:

la a, az (határozott névelő)

supersignitaj:

supersigno felüljelzés, ékezet

signo jel, valaminek a jele

signas jelöl, megjelöl

supersignit-aj → melléknevek szóvégződése + többes szám (milyenek?)

supersign-itaj → olyan, akivel/amivel már megtörtént, befejeződött a cselekvés + többes szám (milyenek?)

super-signitaj → (képző) fölött, fölé, fölötti-

literoj:

litero betű

lito ágy

liter-oj → főnevek szóvégződése + többes szám (mik?)

lit-er-oj → (képző) alkotórészt, összetevőt jelöl

2. ábra: A szótározó program kijelzései

A program megadja minden szó összes szótári jelentését, valamint a szót alkotó morféimák jelentését. Látjuk tehát, hogy nem végez mondatról mondatra való fordítás, ezt a tanulóra bízta.

2.2. Mi a CLIL?

A *Content and Language Integrated Learning* kifejezés angol nyelvű rövidítése. Azt jelenti tehát, hogy a tanuló egyszerre sajátít el egy nyelvet és a nyelvtanulás közben valamilyen más, hasznos ismeretet is szerez. Ennek az oktatási módszernek nagyon nagy irodalma van. Az alábbi előnyeit szokták kiemelni.

Forrás: <http://www.clilcompendium.com/main.htm>

A. Complement individual learning strategies (kiegészíti az egyéni tanulási stratégiákat)

B. Diversify methods & forms of classroom practice (az osztálytermi gyakorlás formáit és módszereit változatosabbá teszi)

C. Increase learner motivation (tanulói motiváció növelése)

2.3. Az eszperantó mint az oktatás tárgya

Az ELTE-n 1966 óta van eszperantó szak. Eddig száznál több magyar és mintegy 50 külföldi szerzett diplomát eszperantó nyelv és irodalom szakból. Jelenleg is három végzős hallgató fog diplomázni. A jelentkezők létszáma 5-8 között változik évente. Egy felmérés szerint a világon 66 egyetemen lehet eszperantó kurzusokat elvégezni. Ezek általában egy- vagy kétszemesztereseek, a hallgatók néhány kreditpontot kapnak a sikeres vizsga után.

2.4. Az eszperantó mint az oktatás eszköz

Van viszont néhány egyetem, ahol nem az eszperantót oktatják, hanem eszperantóul oktatnak tantárgyakat. 1993 óta működik a romániai Nagyszeben egyetemén egy ilyen képzés. Itt a hallgatók német vagy eszperantó nyelven hallgathatják az alábbi tárgyakat: nyelvkibernetika, eurológia és tudományrevízió. Forrás: <http://www.forst.tu-muenchen.de/EXT/AIS>

3. A tananyag

Az eszperantó megjelenése óta eltelt 118 év alatt nagy fejlődésen ment át a technika. Ez adta az ösztönzést annak vizsgálatára, hogy az eszperantó szabályait nem ismerő egyetemi hallgatóknak milyen és mennyi információra van ahhoz szüksége, hogy eszperantóul megfogalmazott instrukciókat megfejtssenek, megértsenek és megvalósítsanak a számítógép mellett. Ehhez szükséges volt egy megfelelő szöveg kiválasztása. A szöveg legyen érdekes, nem túl bonyolult és nyújtson hasznos ismereteket. Erre alkalmas a honlapszerkesztési gyakorlat. Még egy nagyon fontos szempont, hogy lehetőleg külföldi eszperantista szövege legyen. Az ELTE-n már ötödik alkalommal hirdettem nem eszperantó szakos hallgatók számára a „Honlapszerkesztés és nyelvtanítás” elnevezésű tantárgyat. Tananyaga autentikus szöveg, nem oktatási célokra készült. Ez az interneten elérhető anyag a már eszperantóul értőknek szólt. Választásom éppen ezért esett erre a szövegre, mert semmi jel sem mutat arra, hogy ez valamiféle gyógy-szöveg

lenne. Nagyon konkrét ismereteket akar közölni, a megfelelő eszközökkel. Megtalálható az interneten: www.esperanto.se/htmlkurso. Szerzője svéd, Franko Luin, többféle anyagot publikált a számítástechnika tárgyköréből.

3.1. A honlapszerkesztés

A tanfolyamon részt vevő hallgatók kétszeresen is laikus alkalmazók. Egyrészt még nem ismerik a honlapszerkesztést, másrészt – és ez is fontos –, nem tudnak eszperantóul. Illetve amit tudnak eszperantóul, vagy az eszperantóról az az, hogy az európai nyelvekhez hasonló, van benne alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző stb. Ezek működését tanári segítséggel érthetik meg.

Amikor először tartottam meg a tanfolyamot, tartottam attól, hogy előzetes tudás nélkül nagyon nehéz lesz a szöveget lefordítani. Ezért előkészítettem a szöveget, bejelöltem különböző színekkel a különböző igeidőket, módokat. A gyakorlatban kiderült, hogy erre nincs szükség. Ez annak köszönhető, hogy létezik a szótározó és morfémára bontó program eszperantó nyelvre.

Az egyes szemináriumok tapasztalatai alapján egyre jobban meggyőződtem arról, hogy a hallgatók minimális tanári támogatással is képesek lefordítani a tanfolyam anyagát és a tanult anyag alapján elkészíteni saját honlapjukat. Az egyik ilyen hallgató akadályoztatása miatt három alkalommal nem tudott részt venni az órán, ehelyett interneten tartottuk a kapcsolatot. Ez inkább csak az ösztönzést jelentette, bíztattam, hogy próbálkozzék a feladat elvégzésével. Majdnem tökéletes fordítás tudott készíteni a tanári instrukciók nélkül is.

3.2. A tanszöveg jellegzetességei

Vannak olyan vélekedések, hogy az eszperantó sem lehet lényegesen könnyebb, könnyebben tanulható, mert hát a szavakat minden nyelvben meg kell tanulni. Vajon sokkal kevesebb szóval működik az eszperantó, mint egy nemzeti nyelv?

	szavak száma	szóalak	morfémák száma	morfémaalak
10 lecke	5082	1156	8703	555
1 lecke	589	294	967	243
arány	8, 6	3, 9	9	2, 3

1. táblázat: A tanfolyam szavainak, morfémáinak előfordulása

Ha megnézzük ezt a táblázatot, akkor azt látjuk, hogy míg egy leckénél 294 szóalak van, addig tíz leckénél csak 1156 szóalak. Ez azt jelenti, hogy a honlapszerkesztésről szóló ismeretek elsajátításához szükséges szavak száma korlátozott, azaz ha még lenne tíz lecke, akkor sem fordulna elő lényegesen több szóalak.

A morfémák darabszámának és a morfémaalakoknak az aránya (a táblázatban 8703 ill. 555) nagyon nagy mértékben csökken, ez az eszperantó szóalkotási rendszer miatt lehetséges.

A fenti két arány azt mutatja, hogy a kiválasztott tanfolyam anyaga – a kezdők számára előnyös módon – csak kevés fajta szóból ill. morfémából épül fel.

Az eszperantó, hasonlóan a magyar nyelvhez, erősen agglutináló tulajdonságokat mutat. Vegyük például azt a mondatot, amely a tanfolyam szövegében is előfordul, eszperantóul: *Ni povas plibeligi nian hejmpagon*, magyarul: *Megszépíthetjük honlapunkat*. Az eszperantó kevésbé szintetikus nyelv, mint a magyar, ahogy ezt a fenti példa is mutatja, a magyarban két szót használunk, az eszperantóban ötöt.

3.3. A gyakorlati megvalósítás

Az első órán röviden ismertettem a hallgatók előtt álló feladatot: gépi segítséggel készítsenek saját magukról kétnyelvű honlapot. Az eszperantó oktatásán kívül még az alábbi információkat adtam a hallgatóknak:

- hogyan kell ingyenes tárhelyet szerezni az interneten
- hogyan kell adatokat felvinni erre a tárhelyre
- hogyan kell az adatokat szerkeszteni
- digitális fényképek készítése minden egyes hallgatóról és ezek felvitele a tárhelyre

Egy óra alatt sikerült egy leckét elolvasni, lefordítani és a számítógépen az instrukciókat megvalósítani. Az egyik hallgató – Szabó Ibolya – összegyűjtötte azokat a nyelvtani jelenségeket, amelyek szokatlanok egy magyar számára.

1. *Malplenajn liniojn* – többes szám jele és tárgyrag melléknév végén is

2. *Tio/gi/tiu* megkülönböztetése: ami/az/amely

3. Befejezett melléknévi igenevek használata, és az igeidők megkülönböztetése: *esti uzata/uzita* (használtatik ill. használódott)

4. Segédigék után főnévi igenév vagy mellékmondatos szerkezet: *volas aperi* (akar megjeleni) vagy *volas, ke iu aperu* (akarja, hogy megjelenjen)

5. Képzők: *-il, -ejo, -ig, -ig, -um*

6. *kiel* többféle használata: hogy, ahogy, hogyan, -ként

7. *kiu* többféle használata: melyik, amelyik, ki

8. *da, el* különbsége: valamennyi valamiből ill. venni valamiből

9. *sia, propra* különbsége: övé, sajátja

10. új szavak alkotásának, építésének sokféle lehetősége: pl. *tra-vid-ebli-a, pli-bel-ig-i* (átlátható, szebbé tenni)

11. alany nélkül kezdődő mondatok, bár ez a magyarban sem ismeretlen pl. *Estas bona kutimo kompletigi ...*

12. *Havi* + tárgy eset (valakinek van)

Összegzés

A honlapszerkesztés tanfolyam anyaga ideális: viszonylag kevés szakszó található a lekétkben, ezek nagy része is már ismert a hallgatók előtt; a téma elég érdekes egy egyetemi hallgató számára; a fordítás után azonnal kipróbálható a tanult ismeret és eldönthető, hogy sikeres volt-e a fordítás. Ezért teljes meggyőződéssel javaslom más nyelvek esetében is tanulásuk elősegítésére az általam használt módszert.

Irodalom

- Bujdosó I. 1981. Praktika provo por traduki per komputilo Esperantan tekston en la hungaran lingvon. In: Aleš Bednařík (redigoval): *Apliko de komputiloj*. Dua volumo, Asocio de Esperantistoj SSR, Žilina.
- Schubert, K. 1992. Esperanto as an Intermediate Language for Machine Translation. In: Newton, J. (Ed.): *Computer in Translation*. London/New York: Routledge.
- Vásárhelyi I. 1975. Magyar igealakok szintézise. *Nyelvtudományi Közlemények*. 77. kötet 1. szám. 68-92.
- Witkam, A.P.M. 1983. *Distributed Language Translation*. BSO, Utrecht.

Számítógépes párbeszéd (csevegés) az idegennyelv-órán Clark alapozó elméletének tükrében

Eszenyi Réka

1. „Párbeszéd” számítógépek közvetítésével

Az elmúlt évtizedben óriási fejlődésen ment át a kommunikációs technológia. Különösen a fiatal generáció körében igen elterjedtek a számítógép által közvetített kommunikáció formái: az e-mail, az internetes fórumok használata, és a *chat*, amit magyarul csevegésnek is neveznek. Ez utóbbi eszköz, mint a neve is elárulja, igen közel áll a párbeszédhez. A csevegők számítógépük képernyője előtt ülve kommunikálnak egymással. A gépek össze vannak kötve egymással helyi hálózaton, vagy az interneten keresztül, és a csevegésben résztvevők egy program, vagy internetes oldal segítségével szöveges üzeneteket küldenek egymásnak. Az üzenetek egymás alatt jelennek meg a képernyőn, ahol a beszélgetés összes résztvevője láthatja azokat. A számítógépes csevegést talán ezért is tartják sokan alkalmatlannak komolyabb beszélgetések folytatására, mert a résztvevők gyakran nem tesznek erőfeszítést, hogy koherens szöveget produkáljanak, egymás üzeneteire sorban reagáljanak, és türelmesen várjanak partnereik válaszára (Herrington 1999).

2. Nyelvtanulás számítógépek segítségével

Mivel a csevegés mint kommunikációs eszköz igen népszerű a tizen- és huszonevesek között, a kilencvenes évek elejétől egyre több tanulmány foglalkozott az eszköz nyelvoktatásban való alkalmazásával (Beauvois 1995, Blake 2000, Kern 1995, Pellettieri 1999, Warschauer 1996). A tanulmányok két kérdés körül forogtak: hasznos eszköze-e a csevegés a nyelvtanulásnak, és ha igen, milyen feladatokat érdemes használni a nyelvórán. A legtöbb kutató egyetért abban, hogy mivel a csevegés során a nyelvtanuló spontán használja a nyelvet, de mégis van ideje üzenete megformálására és javítására, mindenképp helyet érdemelnek a csevegő feladatok a nyelvórán. A feladatok típusa szempontjából azonban megoszlanak a vélemények. A kötött feladatokban történő interakció során több lehetőség van a tanulásra, ám a nyelvi problémák megoldása mellett más tényezők is szükségesek a sikeres kommunikációhoz.

3. Herbert Clark kommunikáció-elmélete

Clark kommunikáció-elmélete (Clark & Schaefer 1989, Clark & Brennan 1991, Clark 1996) szerint a kommunikáció során a résztvevők **közös alap** (*common ground*) kialakítására törekednek. A közös alap a kommunikációban részt vevő felek tudásának és elképzeléseinek együttese, mely részben adott az interakció kezdetekor (pl. közös nyelv, szituáció ismerete), de az interakció során tovább bővítik azt a résztvevők. A sikeres kommunikáció érdekében a felek folyamatosan értelmezni próbálják egymás

szándékait, és bizonyítékot keresnek arra, hogy partnerük megértette, amit közölni szeretnének.

A párbeszédben a felek kérdés-felelet párokkal (*adjacency pairs*, Schegloff & Sacks 1973) kommunikálnak. Clark elméletében ezeket prezentáció-elfogadás (*presentation-acceptance*) pároknak nevezi. Ha A beszélő prezentációját B beszélő elfogadja, vagyis releváns választ ad rá, és ezzel A beszélő bizonyítékot nyer, hogy B megértette a prezentációt, akkor a párbeszéd egy újabb, azonos szintű prezentációval folytatódhat. A legtöbb valódi beszélgetés azonban nem ilyen simán folyik, hiszen előfordulhat, hogy B nem hallotta, vagy nem értette, esetleg félreértette A prezentációját. Clark & Schaefer (1989) három módot ír le a közös alap létrehozására; a javítás, a visszajelzés a megértésről, és a kommunikációs problémák megelőzésére irányuló stratégiák az alapozás, a közös alap létrehozásának eszközei a párbeszédben.

Az elmúlt néhány évben már több tanulmány foglalkozott a közös terület kialakításával, beszédben és telefonos kommunikációban (Clark 1996, Bangerter & Clark 2002) és számítógéppel közvetített kommunikációban (Hancock & Dunham 2001, Monk 2003). Ezen tanulmányok azonban csak anyanyelvű résztvevők nyelvhasználatát tanulmányozták. A jelen tanulmány egy egyéves középiskolai kísérlet adatait elemzi, melyben angolul tanuló diákok számítógépek segítségével csevegtek egymással, szerepjáték feladatok keretében a nyelvórán.

4. Csevegő kísérlet (chat-projekt) egy budapesti középiskolában

A 2003-2004-es tanévben a jelen tanulmány szerzője egy nyolc főből álló, 11. évfolyamos csoportot tanított angolra egy budapesti gimnáziumban. A csoport szintje a kísérlet kezdetekor az európai szintrendszer szerint B1-es volt. Hetente 5 angolórájuk volt, ebből egy dupla órát a számítógép teremben tartottunk. A tanév során összesen 23 alkalommal végeztek csevegő-feladatokat a számítógépek segítségével. A csoport tagjai egymással csevegtek, párokból, illetve néhány alkalommal 3 fős csoportokban. A beszélgetések szövegét elmentették a diákok, és következő órán visszajelzést kaptak róla. A feladatok között szerepeltek kötöttebbek, például különbségek keresése képek közt, és szabadabb gyakorlatok is, amilyen a szerepjáték. A résztvevők év elején kitálatk maguknak egy személyiséget, és a szerepjáték során a kitálatk személy nevében csevegtek. A tanulmány a 7 szerepjáték-alkalom közül az első, és az utolsó kettő alkalmat vizsgálja. A csevegő órák időpontja 2003. november 11., 25., és 2004. május 4. és június 1.

5. Kutatási kérdések

A következő kérdések szolgáltak alapul a vizsgálathoz. K1: Milyen alapozó stratégiákat használnak a résztvevők a szerepjáték csevegés szövegekben? K2: Milyen longitudinális változások történnek a szövegekben az alapozás-elmélet szempontjából?

6. A szövegek vizsgálata

Az 1. táblázatban látható alapozó stratégiák fordultak elő a szerepjáték-szövegekben. A dőlt betűvel szedettek származnak Clark tanulmányaiból, a többi 14 stratégia az elemzés során merült fel.

Általános	Tartalmi	Formai
1) feladat szervezése	7) kérdés tartalomról	12) saját javítás
2) érzelmek	8) <i>specifikus kérdés tartalomról</i>	13) saját fordítás
3) játék	9) <i>megértés ellenőrzése</i>	14) társ segítése
4) jelek	10) saját-magyarázat	15) társ javítása
5) <i>téma zárása</i>	11) kommentár	16) másik nyelv használata
6) <i>folytatás</i>		17) segítség kérése társtól
		18) konkrét rákérdezés szóra

1. táblázat: Alapozó stratégiák a vizsgált szövegekben

A szövegek elemzését a stratégiák előfordulásának statisztikai elemzése követte. A csevegő kísérlet szerepjáték-szövegei közül kiválasztott négy alkalommal (1. 4. rész) az első kettőben 6-6 diák vett részt (12 szöveg), a második kettőben pedig mind a nyolc (16 szöveg). Mind a négy alkalommal párokban dolgoztak, a feladat irányított szerepjáték volt. Az első két és az utolsó két alkalom (melyek között hat hónap telt el) összehasonlításával kerestem választ a kérdésre, hogy milyen változások történtek longitudinálisan a csevegés szövegeiben az alapozás-elmélet szempontjából. A fenti 18 stratégián kívül még 4 változót vizsgáltam meg:

19) az összes alapozó stratégiát (1-18. stratégia előfordulása összesen)

20) az összes nyelvhasználathoz kapcsolódó alapozó stratégiát (7-18. stratégia előfordulása összesen), 21) az összes a nyelvhasználat formai aspektusához kapcsolódó alapozó stratégiát (7-11. stratégia előfordulása összesen), 22) az összes a nyelvhasználat tartalmi aspektusához kapcsolódó alapozó stratégiát (12-18. stratégia előfordulása összesen).

7. Eredmények

A vizsgálat eredményei szerint a 6. részben felsorolt 18 stratégiát használták a kísérlet résztvevői a vizsgált szövegekben. Ebből a *téma zárása*, *folytatás*, *specifikus kérdés a tartalomról*, és *megértés ellenőrzése* stratégiákat már a korábbi irodalom is említi, míg a további 14 az adatok elemzése során merült fel. Ezek a stratégiák is beleillenek a Clark és Schaefer (1989) által javasolt közös alap kialakítását célzó stratégiák csoportjaiba, a 4. stratégia, a jelek kivételével, amely a csevegésre jellemző módja a kommunikációnak, és azelőtt nem említette a szakirodalom mint alapozó stratégiát. A változók előfordulásának számát az első és második mérési alkalom közt t-tesztel elemeztem. Az 2. táblázat első oszlopában látható stratégiák számának változása mutatott szignifikáns csökkenést. A második és harmadik oszlop a stratégiák előfordulásának átlagát mutatja szövegenként az első és a második mérés alkalmával.

stratégia	első mérés átlag	második mérés átlag	t-érték	szf	p-érték
1) a feladat szervezése	3	1,25	2,68	12	p < ,020
2) érzelmek	3,33	0,62	3,21	12	p < ,007
12) saját-javítás	3,33	1,12	2,23	12	p < ,045
18) konkrét rákérdezés egy szóra	1,16	0	3,4	12	p < ,005
19) összes alapozó stratégia	26	13	2,91	12	p < ,013
21) összes formai	7	2,62	2,29	12	p < ,041

2. táblázat: Longitudinális változások az alapozó stratégiákban

8. Az eredmények értelmezése

A feladat szervezésére irányuló megnyilvánulások száma csökkent, mivel a résztvevők megismerték a médiumot, a feladatípust, és a tanár ezzel kapcsolatos elvárásait. Az érzelmek kinyilvánítása is csökkent a szövegekben. Az első mérések alkalmával a csevegés szövegei az internetes oldalakon követhető csevegés stílusjegyeit hordozták, például hangutánzó szavakat, vagy a nagy betűk használatát, ami a kiabálás jele csevegésben (Negretti 1999). A második mérésre egy új, írott nyelvre inkább jellemző csevegésstílus alakult ki a résztvevők körében. Ezzel az új stílussal függ össze a harmadik változó, a saját megnyilatkozás javítása is. A kísérlet legelső (nem szerepjáték) szövegeiben gyakran fordultak elő elírások és nyelvi hibák. A csevegés-feladatok egyik célja azonban a nyelvfejllesztés volt, így az elvárások közé tartozott a pontos nyelvhasználat. Ez először elütéseik, hibáik javítására serkentette a diákokat, majd valószínűleg az elkerülhető hibák elhagyására, ez magyarázza a saját-javítások csökkenését.

Mivel a jelen vizsgálat nyelvtanulók szövegeit elemezte, az adatokban talált stratégiák nagy része a nyelvhasználatra irányul. Alapozó stratégiák használatakor a diákok részben a nyelvhasználat formai aspektusaira figyeltek. Az ilyen jellegű interakció jótékony hatással lehet nyelvtudásuk fejlődésére (Swain 1985, Long 1983). A formai stratégiák előfordulása csökkent a szövegekben, ami magyarázható a diákok nyelvi szintjének javulásával a két mérés között, illetve közös alapjuk növekedésével: a második mérésnél már jobban fel tudták becsülni, milyen nyelvi formákat fog megérteni társuk. A stratégiák egy másik része a csevegés tartalmi részének megalapozására irányul, ezen a téren azonban nem történt szignifikáns változás. Lehetséges magyarázat a jelenre, hogy minden párbeszédben szükség van közös alap kialakítására, és alapozó stratégiákra a sikeres kommunikációhoz. A résztvevők között már a kísérlet elején is viszonylag nagy volt a közös alap, hiszen már 2 éve egy angol csoportba jártak. A szituáció újdonsága - a csevegő médium és a feladatok, ahol új szerepükben angolul kellett kommunikálni - jelentették a fő kihívásokat az alapozás szempontjából. Az összes alapozó stratégia egybevéve szignifikáns csökkenést mutatott, melyre magyarázatot ad a szituáció, a médium, a feladatok, és a csevegő-partnerek megismerése, mindezek közös alappá válása.

Irodalom

- Bangerter, A., Clark, H. 2003. Navigating joint projects with dialogue. *Cognitive Science* 27. évf. 2. szám. 195-225.
- Clark, H.H., & Schaefer, E.F. 1989. Contributing to discourse. *Cognitive Science* 13. évf. 2. szám. 259-294.
- Beauvois, M. H. 1995. E-Talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion. *Computers and the Humanities* 28. évf. 2. szám. 177-190.
- Blake, R. 2000. Computer mediated Communication: a Window on L2 Spanish Interlanguage. *Language Learning & Technology* 4. évf. 1. szám. 120-136.
- Clark, H. H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H.H., & Brennan, S. A. 1991. Grounding in communication. In: L.B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (szerk.) 1991. *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington DC: APA Books. 127-149.
- Hancock, J. T., & Dunham, P. J. 2001. Language use in computer-mediated communication: The role of coordination devices. *Discourse processes* 31. évf. 1. szám. 91-110.
- Herring, S. 1999. *Interactional coherence in Computer Mediated Communication*.
- Kern, R. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal* 79. évf. 4. szám. 457-476.
- Kötter, M. 2003. Negotiation of meaning and code-switching in online tandems. *Language Learning and Technology* 7. évf. 2. szám. 145-172.
- Lee, L. 2002. Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction. *Foreign Language Annals* 35. évf. 1. szám. 16-24.
- Long, M. 1983. Native speaker, non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4. évf. 2. szám. 126-41.
- Monk, A. 2003. Common Ground in Electronically Mediated Communication: Clark's Theory of Language Use. In: Carroll, J. M. (szerk.) *Hci Models, Theories, & Frameworks: Toward a Multidisciplinary Science*. Morgan-Kaufmann.
- Negretti, R. 1999. Web-based Activities and SLA: a Conversational Analysis Research Approach. *Language Learning & Technology* 3. évf. 1. szám. 75-87.
- Pellettieri, J. 1999. Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In: M. Warschauer & R. Kern (szerk.) *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 59-86.
- Schegloff, E. A., Sacks, H. 1973. Opening up closings. *Semiotica* 8. évf. 4. szám. 289-327.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output on its development. In: S. Gass and C. Madden (szerk.) *Input in second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House. 235-256.
- Toorenaar, A. 2002. Chatten in de les. Een onderzoek naar de meerwaarde van het chatten voor het NT2-onderwijs. *Levende Talen* 89. évf. 2. szám. 14-23.
- Warschauer, M. 1996. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language Classroom. *CALICO Journal* 13. évf. 1. szám. 7-26.

Többsnyelvű közmondás-adatbázis

Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina

1. Bevezetés

Az ismert közmondáskutató G. L. Permjakov azt a nézetet vallja, hogy egy természetes nyelv tudása nem csak a nyelvtani szabályok és egy bizonyos lexikai minimum ismeretéből és helyes alkalmazásából tevődik össze (Permjakov 1987). A nyelvközösségre jellemző és gyakran előforduló szólások és közmondások megértése és használata a zavarmentes anyanyelvi és idegennyelvi kommunikáció nélkülözhetetlen feltétele (v.ö. Litovkina 2004). A verbális kommunikáció sikeres lebonyolításán túl a parómiák más célt is szolgálnak. A kognitív nyelvészet és ezen belül a világ nyelvi képéről szóló elmélet (Bańcerowski 2000: 258-265) egy adott természetes nyelvet nem zárt és absztrakt rendszerként, hanem kulturális kontextusban vizsgál meg. A kognitív nyelvészek szerint a nyelvhasználók a nyelvben rögzítik a világról szerzett tudásukat, a világ megértését, értelmezését és interpretációját. Abból a megfontolásból, hogy a közmondások a világról alkotott véleményeket tükrözik (Bańcerowski 2000: 260), a disszertációs projektem keretében bolgár, magyar és német közmondások kontrasztív elemzését tűztem ki célul.

Kutatásom kezdő fázisában azonban felmerült egy probléma, a használható adatbázis hiánya. Jelenleg még nem létezik számítógépes adatbázis, amely a többsnyelvűséget biztosítaná. A kétnyelvű szótárak e téren hiányosnak bizonyulnak; a bennük szereplő parómiák száma igen csekély, a megfelelések nem ritkán pontatlanak. A többsnyelvű közmondás-gyűjtemények gyakran csak néhány nyelvet vesznek alapul, és ilyen módon leszűkítik azt a lehetőséget, hogy különböző nyelvi alcsoportokba, ágakba és családokba tartozó nyelveket hasonlítsunk össze. A fentiek értelmében e projekt során egy többsnyelvű közmondás-adatbázis kidolgozása a célom, amely korpuszként elsősorban kutatási célokra, vagyis Schneider szavaival hipotézisek bizonyítása, a nyelv részletes, empirikus-tudományos leírása során használható (Schneider 2000). Az adatbázis követelményeit illetően fontosnak tartom az adatok lehetőség szerinti részletes és pontos leírását, a struktúra átláthatóságát, a sokoldalú lekérdezés, az aktualizálhatóság (törlés, kiegészítés és javítás) lehetőségét, valamint az általános hozzáférhetőséget.

2. Az adatbázisban szereplő adatok

Zunker és Rapp szerint egy korpusz összeállítása három fázisból álló folyamat. Az első, az úgy nevezett „elő-fázis”, a korpusz használati céljának és a gyűjtendő adatok fajtájának és számának meghatározására korlátozódik (Zunker, Rapp 1994). A kutatásom céljának megfelelően, azaz, hogy a három nyelv közmondásaiban rögzült világ nyelvi képét rekonstruálhassam – az adatbázisba elsősorban azok a közmondások kerülnek, amelyek a három nyelvközösségben külön-külön a legismertebbeknek bizonyultak. Magyarországon Tóthné Litovkina Anna végzett parómiológiai felmérést. Az adatközlők legalább 90%-a által ismert közmondásokból álló listát állított össze, és ezáltal létrehozta a magyar közmondás-minimumot 158 közmondással (Tóthné Litovkina 1996).

A parömiológiai minimum kérdéséhez német nyelvterületen elméleti és empirikus vonatkozásban jelentős mértékben hozzájárult Peter Grzybek, aki a 77 közmondást tartalmazó német minimumot hozta létre. Grzybek viszont az ismertség szükséges határát 95%-nál húzta meg (Grzybek 1991). Feltűnő a proverbiumok számára vonatkozó nagy különbség a két minimum között, amely minden bizonnyal az adatok felülvizsgálatát és kiegészítését fogja eredményezni.

Még bonyolultabb a helyzet a bolgár közmondásoknál. Tudomásom szerint még senki nem mérte fel a bolgár proverbiumok ismertségi fokát. Első lépésként egy leendő közmondás-minimum létrehozása felé egy több száz közmondást felsoroló listát igyekszem elkészíteni, amelyben a legmagasabb gyakorisági fokkal rendelkező közmondások szerepelnek. A gyakorisági fokot elsősorban a gyűjteményekben és az interneten való (irodalmi művekben, újságokban, fórumokon stb.) előfordulások száma adja meg (v.ö Mieder 1995). Ezt követően kérdőíves felmérés segítségével lehet elkészíteni a minimum-lista végső változatát.

A három nyelvben megfigyelhető nagyon különböző kiinduló helyzetre való tekintettel, az adatbázis felépítésének első stádiumában (működtetés, bemutatás céljából) csak magyar közmondásokat fogok használni, a későbbiekben még bolgár és német nyelvi adatokkal fogom az adatbázist bővíteni.

3. Adatstruktúra

3.1. Az adatok részletes leírása

Dobrovol'skij szerint egy jó adatbázist nem csak a reprezentatív adatok elegendő mennyisége tesz ki, hanem az egyes adatok részletes leírása (Dobrovol'skij 2002: 430). Ezalatt értendő:

Jelentés

A közmondások többségére a képszerűség és ezáltal az átvitt értelműség jellemző. Emiatt szükségszerűnek tartom a közvetlen képen túli közvetett jelentésük megadását.

Közmondások eredetéről szóló információk

Írásbeli forrásokban fellelhető eredet feltüntetése is elengedhetetlen – ha rendelkezésre áll – egy közmondás pontos leírásánál. Latin, középkorból származó, bibliai stb. eredetű parömiáknál fontos ennek az információnak a megadása.

Források

Közmondásgyűjteményekből, különböző írásbeli szövegekből vett parömiáknál leírandó(k) a pontos forrás(ok).

Minősítések (stílus, korszak, nyelvterület/regionális használat, beszédszándék)

Az adatok részletes leírásánál nélkülözhetetlen ezen jegyeknek a jelölése, például: *irod.* stílusértékként, *táj.* mint annak a jelölése, hogy egyes közmondások csak bizonyos régiókban ismertek, *rég.* mint annak a jele, hogy azok csak régi forrásokban találhatók stb.

Formai jegyek

Nem ritka jelenség az, hogy egy közmondásnak több formai változata is létezik. A variánsokat a szótárak és a gyűjtemények szögletes zárójellel jelölik: *Embert szaván, ökröt szarván. [Ökröt szarvánál, embert szavánál.]* (O. Nagy 1999: 504)

Hasonlóképpen sok közmondásnak létezik hosszabb és rövidebb alakja is. Az a rész, amely nem tartozik szükségszerűen a közmondáshoz, a gyűjteményekben kerek zárójelek között szerepel: *(A) szegény embert (még) az ág is húzza.* (O. Nagy 1999: 115)

Számos közmondásnál mind a két lehetőséggel számolni kell. Ezek is abszolút módon szükségesek az adatok teljes leírásához.

3.2. Tematikus klasszifikáció fogalmi kategóriák alapján

Az általam folytatott elemzés fő tárgya a három nyelv közmondásaiban kibontakozó világ nyelvi képének feltárása. A kognitív nyelvészet téziseire hivatkozva a közmondásokat a világról szóló ítéletekként definiálhatjuk (Bańczerowski 2000: 260). Így az analízis során három alapvető kérdésre keresünk választ:

- Miről léteznek ítéletek az adott nyelvben?
- Mi egy-egy ítélet mondanivalója?
- Hogyan (milyen nyelvi kép segítségével) juttatja kifejezésre a három nyelvközöség az ítéletet?

A kérdéseket csak fordított sorrendben tudjuk megválaszolni – a felszíni struktúrától kiindulva (a nyelvi megvalósítás) a mélystruktúra (kognitív szint) felé haladva. A közmondásokat visszavezetjük kognitív eredetükhöz, amely magában foglalja a fizikai tapasztalatok és mentális élmények által a világról szerzett tudást és ennek a tudásnak a nyelvben történő kifejeződését. Fogalmi kategóriák segítségével feltárjuk azokat a filozófiai értelemben vett dolgokat és jelenségeket, amelyekről a közmondások véleményt fejeznek ki, amelyekkel kapcsolatban tanácsot adnak, amelyekre figyelmeztetnek stb.

A kategóriák létrehozása nem egyszerű eljárás. Eddig három tudós vállalkozott proverbiumok tematikus klasszifikációjára. Elsőként Permjakov deduktív logikai-szemiotikai módszer segítségével osztályozta a szituációkat, amelyekben a közmondások használhatók, ezt követően besorolta a nyelvi adatokat a szituációk alá (Permjakov 1988). Figyelmen kívül hagyta azonban a közmondások polifunkcionális, poliszém és polisztatív jellegét (v.ö. Mieder 2001).

A finn folklorista Matti Kuusi és lánya, a szociálpszichológus Outi Lauhakangas tematikus klasszifikáció céljából inkább induktív, pragmatikai eljárást alkalmaz (Lauhakangas 2001: 14). A proverbiumok jelentései alapján megkeresik azokat a fogalmi doméneket, amelyekről a közmondás kijelentést tesz. A tematikus klasszifikáció során azonban többször is előfordul például, hogy az „image” és nem a „mondanivaló” befolyásolja a tematikus csoport kiválasztását.

A fentiekben nagyon röviden bemutatott módszerek alapos elemzése után tematikus klasszifikációra az induktív módszert ítélem a legalkalmasabbnak. A közmondások jelentései alapján megkerestem azokat a fogalmakat, illetve fogalomoppozíciókat, amelyekről a közmondás valamilyen állítást tesz. A sok fogalmi, illetve bináris kategória magasabb szinten egy általánosabb fogalomkörbe kerül. Az eljárás addig tart, amíg el nem érjük a legmagasabb és legáltalánosabb szintet, vagyis a „Világ” szintjét. Így történik az ítéletek kategóriákra való bontása, a közmondások kategóriákra való besorolása és az adatbázis tematikus, illetve kognitív részének létrehozása. A poliszém jelleg miatt számos közmondás több fogalmi kategóriába is bele fog kerülni. Pl. az „*Aki á-t mond, b-t is mondjon!*” közmondás a két feltüntetett jelentése alapján (Bárdosi 2003: 1) két fogalmi kategóriába fog kerülni:

- *Ha belefogtunk valamibe, folytassuk is!* (következetesség)
- *Viseljük tetteink következményeit!* (felelősség)

4. Technikai kivitelezés, a konkrét séma

A fentieknek eleget tevő hálószerű adatbázissémára leginkább az XML (Extensible Markup Language) nyelv bizonyul alkalmasnak. A közmondások kognitív kategóriái egy fájlban, a többi jegy, érték, illetve az egyéb adatok egy másik fájlban tárolódnak. A két fájl közötti kapcsolatokat azonosítók segítségével valósítom meg.

Az XML-formátum melletti döntésem ezen túl a következő megfontolásokon alapul:

Az XML lehetővé teszi egy szövegen belül a konkrét vizsgálat szempontjából szignifikáns szövegrészek jelölését. XML-séma (<http://www.w3.org/TR/2000/REC-xml-20001006>) segítségével definiálhatók olyan fájlformátumok, amelyekben egységesen lehet adatokat tárolni és bizonyos adatrészeket és -sajátosságokat megjelölni.

Másrészt az XML-formátum engedi a részletes, sokoldalú keresést. Az adatok bizonyos kritériumok szerinti (eredet, forrás, fogalmi kategória stb.) jelölése megkönnyíti a különböző aspektusok alapján végzett elemzéseket.

Harmadrészt az XML-formátum könnyen és gyorsan aktualizálható. A korrekció, kiegészítés, illetve törlés lehetőségei az adatbázis naprakész jellegét biztosítják.

Megfelelő lekérdező felülettel kiegészítve az XML teljes mértékben ellátja és kielégíti a fentiekben bevezetett ismérveket. Ennek megvalósításához természetesen szükséges valamilyen XML-t ismerő szkriptnyelv (PHP vagy PERL), amely az adatbázist webszerveren keresztül összekapcsolja a külvilággal. Így az adatfeltöltéshez a feltöltő személyeknek nem szükséges ismerniük az XML nyelvet, sem egyéb formai vagy programozási technikákat. A megjelenítő, lekérdező és adatbeviteli felület teljes egészében a HTML nyelv szabványaira épül, így tetszőleges böngészőprogrammal az említett műveletek könnyedén elvégezhetők. Emiatt bárki korlátozás nélkül kapcsolódni tud a projekthez a világhálón keresztül akár a három kiinduló nyelven túl esetleges további nyelvek bevonásával is.

5. Összegzés

A jelenlegi adatbázisprojekt egy komoly hiányt kíván pótolni, amelyre eddig csak részleges megoldás létezik, nevezetesen ilyen a *The Matti Kuusi international type system of proverbs* (<http://lauhakan.home.cern.ch/lauhakan/cerp.html>). Outi Lauhakangas dolgozta ki a Matti Kuusi által összeállított közmondásgyűjtemény internetes változatát, amely kizárólag forrásmegjelölést és tematikus kategóriákba sorolást nyújt, valamint az adatbázisműveletek közül csak keresésre ad lehetőséget a kutatók számára.

A bemutatott közmondás-adatbázisnak hasznát vehetik a különböző szótárak szerzői, valamint a fordítók is kihasználhatják az előnyeit, mivel a célnyelvben nem mindig áll rendelkezésre „szó szerinti”, teljes azonosságot mutató parömia. Ezen túlmenően a nyelvi adatokkal kapcsolatos teljes spektrumot igyekszik felölelni és általánosan hozzáférhető, bővíthető korpuszként rendelkezésre állni a kutatók (elsősorban nyelvészek és folkloristák) számára.

Irodalom

- Bañcerowski, J. 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest: ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet.
- Dobrovolskij, D. 2002. Phraseologie als Datenbank. In: Hartmann, D., Wirren, J. (Hrsg.): *Wer A sagt, muss auch B sagen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichworforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Hohengehren: Schneider Verlag. 429-432.
- Grzybek, P. 1991. Stinkendes Kulturgut? Eine empirische Pilotstudie zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter. In: *Wirkendes Wort* 2/41. 239-264.
- Lauhakangas, O. 2001. *The Matti Kuusi International Type Proverb System* Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Mieder, W. 1995. „The apple doesn't fall far from the tree.”: A historical and contextual proverb study based on books, archives and databases. In: *De Proverbio online*. DP1,1,95\APPLE.htm.
- Mieder, W. 2001. “Like father, like daughter” – a joint paremiological accomplishment. In: *FF Network* No. 22. 16-21.
- Permjakov, G.L. 1987. Building the case for the paremiological level of language. In: Krzyzanowski, J., Kuusi, M., Loukatos, D., Taylor, A. (eds.): *Proverbium* Bd. 9/2. Bern: Peter Lang Verlag. 862-863.
- Пермяков, Г. Л. 1988. *Основы структурной паремииологии*. Москва: Главная редакция восточной литературы.
- Schneider, G. 2000. *Korpuslinguistik I. Morphologieanalyse und Lexikonaufbau*. In: <http://www.ifi.unizh.ch/CL/gschneid/LexMorphVorl/Lexikon08.Corpora1.html>.
- Tóthné Litovkina, A. 1996. Parömiológiai felmérés Magyarországon (Milyen formában és változatban élnek a legismertebb közmondások, és mi határozza meg az ismeretüket?). *Magyar Nyelv* 4/XCII. 439- 458.
- Tóthné Litovkina, A. 2004. *Once upon a Proverb. Old and New Tales Shaped by Proverbs*. Szekszárd.
- Zunker, G., Rapp, R. 1994. Maschinenlesbare deutsch- und englischsprachige Textkorpora. In: Hallwachs, D.W., Stütz, I. (Hrsg.): *Sprache - Sprechen - Handeln. Akten des 28. Linguistischen Kolloquiums, Graz 1993, Band 2*. Tübingen: Niemeyer. 341-348.

Források:

- Bárdosi, V. 2003. *Magyar szólástár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- O. Nagy, G. 1999. *Magyar szólások és közmondások*. Debrecen: Talantum.

V.
Nyelvpedagógia

Metafora és szókincs-elsajátítás

Beréni Márta

Az alkalmazott kognitív nyelvészetben belül az idegennyelv-oktatás és nyelvtanulás a legjelentősebb kutatási területek közé tartozik. A konceptuális rendszert a nyelvi rendszerrel összekötő kognitív mechanizmusok (metafora, metonímia, a világra vonatkozó ismeretek, a prototípusok) kiaknázhatók az oktatómunkában is. Az alábbiakban a metafora kognitív szemantikai megközelítése (Lakoff, Johnson 1980, Kövecses 2002) alapján bemutatom, hogyan segíti a lexikai egységek metaforikus motivációjának felismerése a megértést és az elsajátítást. A tanulóknak tudatosságot lehet kifejleszteni a motiváció iránt, egyfajta metaforikus kompetenciát a második nyelvben. Ez a tudatosság pedig tanulási stratégiává fejleszthető.

1. Kognitív nyelvészet és nyelvtanítás

A kognitív nyelvészet rámutat, hogy a metaforák fogalmi rendszereket tükröznek, és nem egyszerűen egymástól elkülönülten létező nyelvi kifejezések. A mindennapi nyelvhasználatban is élünk metaforákkal, hiszen azok nyelvünk, gondolkodásunk és érvelésünk alapjait képezik, lehetővé teszik, hogy absztrakt fogalmakról beszéljünk. Ez a mély beágyazottság akadályozza meg, hogy felfigyeljünk arra, hogy bizonyos szavakat metaforikusan használunk (pl. *repül az idő*).

A **fogalmi metafora** (FM) „megfelelések olyan rendszere, amely két fogalmi tartomány entitásai között áll fenn” (Kövecses 1998: 54). A forrástartomány elemeit megfeleltetjük egy (többnyire elvontabb) céltartomány elemeinek, lehetővé téve annak jobb megértését. A fogalmi metaforák tükröződnek a nyelvi metaforákban, de más módokon is: mentális képekben, rajzokon, politikai, gazdasági diskurzusban, individuális és társadalmi viselkedésben. Például a *szerelem utazás* (*love is a journey*) metafora egy nehezen megfogható érzelmet, a szerelmet értelmezi egy konkrétabb emberi tapasztalat, az utazás fogalmaival.

Forrástartomány: *utazás*

az utazók

a jármű

a megtett út

az úticélok

Céltartomány: *szerelem*

a szerelmesek

a kapcsolat

a kapcsolatban elért haladás

a kapcsolatban elérni kívánt célok.

Mivel ismerjük a konvencionizált megfeleléseket, megértjük az olyan kifejezéseket, mint *válaszút előtt állunk*, vagy *elválnak útjaink*. A forrástartomány struktúráját kölcsönzi a céltartománynak, sőt bizonyos ismereteket, úgynevezett fogalmi következményeket is átvisz arra (pl. *ha rögzös úton járunk*, lassabb a haladás).

A legfontosabb az, hogy a metafora két fogalmi tartománya közötti megfelelések **motivációt** szolgáltatnak a szavak, kifejezések átvitt jelentésének. Így az eredeti, konkrét jelentésekből levezetve (pl. a prepozíciók térbeli jelentése), az átvitt jelentések „kézfoghatóbbá”, így könnyebben érthetővé és elsajátíthatóvá válnak (pl. az időbeli vagy

egyéb absztrakt jelentések). A fogalmi elemek pedig a forrás- és céltartományban meghatározott struktúrájú rendszerre szerveződnek, s ez megkönnyíti az adott elemek elsajátítását, és a megismert összefüggések, a tartomány „logikája” alapján lehetővé teszi az adott fogalmi rendszerhez kapcsolódó új, ismeretlen metaforák értelmezését is.

Mivel számos FM testileg motivált, vagyis az emberi testre, és annak fiziológiai folyamataira ill. perceptuális tapasztalataira vezethető vissza, feltételezhető, hogy számos univerzális FM létezik, azaz számos kultúra hasonló megfelelésekkel értelmez bizonyos céltartományokat. Ilyen pl. az érzelmek terén a *düh tartályban lévő forró folyadék* metafora. Ilyen esetekben viszonylag könnyen értelmezhetőek az ezt megtestesítő nyelvi kifejezések (pl. *He just exploded.*) Legkönnyebb azon kifejezések megjegyzése, amelyek ugyanazon szó szerinti jelentést alkalmazzák adott átvitt jelentés kifejezésére. Itt az átvitel mechanizmusa (metafora, metonímia) is megegyezik. Azonban a nyelvi kifejeződés tekintetében még az azonos fogalmi metaforák is javarészt eltérnek a különböző nyelvekben. Bár a motiváció értelmezhetővé teszi az adott nyelvi kifejezéseket, nem teszi azokat megjósolhatóvá, így explicit összehasonlítás és tanulás szükséges az interferencia elkerülésére.

Más esetekben azonban egy adott kultúrára jellemző fogalmi metaforával van dolgunk, melynek nyelvi kifejeződése nem motivált egy idegen nyelvi és kulturális háttérből érkező nyelvtanuló számára. Ilyenkor a belőle származó L2 kifejezések megértését elősegíti annak szerkezeti feltárása, a hozzá kapcsolódó elemek rendszerszerű bemutatása (pl. a spanyol *bikaviadal* forrástartomány).

Azok a kifejezések, melyek hasonló szó szerinti jelentéssel bírnak a két nyelvben, de átvitt jelentésük eltérő, mert más FM motiválja őket, félreértésekhez vezethetnek a nyelvtanuló részéről, így szintén külön figyelmet érdemelnek.

Fontos tehát felhívni a figyelmet a kulturális és nyelvi különbségekre a fogalmi metaforák és nyelvi kifejeződésük között: adott metafora megléte vagy hiánya, kidolgozottsága, gyakorisága, átláthatósága, fajtái, specifikussága, konvencionalitása vagy újszerűsége a másik nyelvben, a metaforák hatóköre (az egyes forrástartományokhoz kapcsolódó céltartományok köre), a hozzá kapcsolódó értékítéletek.

A kognitív nyelvészet (KNY) a nyelvet mint a kognícióban gyökerező jelenséget látja, így a nyelvtanulási helyzetekben mindig jelen vannak a nem tudatos elsajátítás és a tudatos tanulás elemei is. A konstruktivista tanulás-elméletekhez hasonlóan az alkalmazott KNY azt állítja, hogy az aktív, belátáson alapuló tanulás hatékonyabb, és a nyelvet kormányzó elvek és a motivált struktúrák felismerése nagyobb tanulói autonomitáshoz vezet. A KNY nem különíti el élesen a nyelvtani szinteket, inkább a jelentéssel bíró szimbolikus egységek szisztematikusságát, a közöttük lévő átmeneteket, bizonytalanságot hangsúlyozza. Rámutat, hogy a nyelvtanulás során nem lehet elhalasztani a metaforikus elemekkel való találkozást a haladó szintekre, hiszen azok jelen vannak a kezdetektől a szókincsben, morfológiai és szintaktikai elemekben egyaránt. A nyelv ilyen új szemléletmódú oktatásához már több elméleti, leíró jellegű és gyakorlati munka is közelebb visz (Ungerer, Schmid 1996, Pütz et al. 2001).

2. Metaforák a nyelvtanulás és a szókincs-elsajátítás kontextusában

A metaforák intenzívebb bevonása a nyelvtanulásba számtalan előnnyel jár. Lehetővé teszik, hogy elvont fogalmakról beszéljünk, struktúrált rendszerbe szervezzenek bizonyos

fogalmakat, amelyek így megfoghatóbbá, jobban értelmezhetővé és tanulhatóvá válnak. A metaforikus kompetencia, a diskurzus metaforikus programozása, ami az anyanyelvi beszélők számára öntudatlan és magától értetődő, a nyelvtanuló számára egy csokor elsajátítandó készségként jelenik meg (Low 1988). Ezek elsajátításához a véletlenszerűen előforduló metaforikus kifejezések megtanulása nem kielégítő módszer. Hatékonyabb a formák mögött meghúzódó fogalmi metaforák bemutatása, a fogalmi rendszerek tudatosítása, ami lehetővé teszi a nyelvhasználati korlátok felismerését is.

Tóth (1999) a metaforikus kompetenciát olyan fokozatosan kifejlődő, összetett képességként írja le, mely a fogalmi metaforák kialakulására és ezek körének bővülésére alapozva konvencionális képszerű kifejezések megértését, ill. létrehozását teszi lehetővé. Két fázist állapít meg a fejlődésben: a különböző tapasztalati területek közötti hasonlóságok felismerése és a metanyelvi tudatosság. Mindezeket már egészen fiatal kortól, a nyelvtanulás korai szintjeitől fejleszthetőnek tartja, és ehhez egy induktív instrukatív megközelítést javasol.

Kövecses és Szabó (1996) kísérletei azt igazolták, hogy azok a tanulók, akiknek orientációs metaforákkal szemléltettek és tanítottak prepozíciós igéket (pl. *more is up: speak up, turn up*), 9%-kal jobban emlékeztek azokra, mint a hagyományosan tanított kontroll csoport. De ami még ennél is távolabb mutat, azon feladatokban, ahol nem a megtanult szavakat kellett alkalmazni, hanem a bemutatott fogalmi metaforákhoz tartozó egyéb igéket, illetve olyan prepozíciós igéket, amelyek egyéb fogalmi metaforákhoz kapcsolódtak, a kísérleti csoport 25%-kal jobban teljesített. Ez arra utal, hogy a tanulók folytatták az orientációs metaforákban való gondolkodás stratégiáját az explicit módon kifejtett elemek használatán túl is. Szükség van azonban a metaforák szerepének tudatosítására, hiába van jelen ugyanaz a fogalmi metafora L1-ben és L2-ben (ami lehetővé tette volna a kontroll csoportnak is a párhuzamok felismerését), ez önmagában még nem feltétlenül teszi lehetővé aktív kihasználását, vagyis tanítandó, és mint láttuk, tanítható stratégiáról van szó.

Extenzív külföldi kísérleti irodalom foglalkozik azokkal a lehetőségekkel, amelyeket a prototípusok, a metaforikus és metonimikus motiváció iránti tudatosság kifejlődése nyújt a szókincs tanítása terén. A főbb eredmények az alábbiakban foglalhatók össze:

- hatékonyabb a tanulás, ha a tanulók figyelmét felhívjuk a forrástartományra, és annak (mentális) képi megjelenítésére.
- a metaforikus témák szerint elrendezett szókincset jobb eredménnyel idézik fel a tanulók.
- hasznos, ha bemutatjuk a lexikai egységek centrális jelentését, és hogy hogyan származnak ebből a fogalmi metaforákon keresztül az átvitt jelentések.
- ugyanezek a módszerek csökkentik az elsajátított szókincs szemantikailag inkoherens használatának mértékét.
- a kognitív szemantikai elemzések (pl. prepozícióké) lehetőséget nyújtanak a megértési problémák előrejelzésére, és ismeretlen figuratív jelentések megértésének elősegítésére.
- a metaforikus motiváció a lexikai elemek széles körénél kiaknázható: idiómák, többjelentésű szavak, rokon- és ellentétes értelmű szavak, prepozíciós igék, előljáró-

szók, és ezek egymást átfedő területei. De nem korlátozódik szavakra és kifejezésekre, például egy fordítás során fontos egy szöveget átható kiterjesztett metafora felismerése. A szaknyelvi szövegek pedig szintén bővelkednek metaforákban, sőt a bennük rejlő nyelvi megfogalmazás az olvasó gondolkodására, helyzetmegoldó stratégiájára is kihat (pl. egy gazdasági problémánál a *verseny* vagy *háború* metafora alkalmazása).

- a transzfernek (L1-ről) komplex jelentősége van, befolyásolja a nyelvek érzékelt távolsága és a tudásszint is.

3. Metafora a nyelvórán és azon kívül

A lexikai elemek metaforikus motivációjának felismerése hatékonyan bizonyult az információ megszerzése, tárolása, felidézése és használata, vagyis a tanulás elősegítésére, így stratégiaként kezelhetjük, és beilleszthetjük az ismert szókincs-elsajátítási stratégiák taxonómiájába. A nyelvórán kifejlesztett metafora-tudatosság és a rá alapuló stratégiák (pl. a kifejezések csoportosítása metaforikus témák alapján, az eredeti jelentésre utaló képszerűség explicitté tétele) új eszközt jelentenek a nyelvtanuló számára. A nyelvi tudatosság általánosságban is fejlődik általa. Különleges affektív értéke, hogy a figuratív nyelv véletlenszerűségének, önkényességének mítoszát szétszematizálva csökkenti a vele kapcsolatos félelmeket és ellenérzést. Elősegíti az analogikus gondolkodás fejlődését, sőt eszköz lehet az emberi viselkedés szélesebb körében megnyilvánuló jelenségek értelmezéséhez, így túllép a nyelvi képzés keretein. A nyelvórán segíti az új szókincs megértését, tárolását és előhívását. Ugyanakkor lehetőség van arra is, hogy a tanuló kreatívan, generatív módon használja a metaforákat célnyelvi megnyilatkozásai során.

A fogalmi metaforák közül számosat már részletesen leírtak, így lehetőség van arra, hogy az oktató a prezentáció során bemutassa a forrás- és céltartomány szerkezetét, az átvihető és át nem vihető elemeket, ismereteket. Speciálisan elrendezett és illusztrált idiómagyűjtemények állnak rendelkezésre (Kövecses et al. 1996). Azonban ahhoz, hogy a tanulók maguk tudják azonosítani a megfelelő forrás- és céltartományokat, a megfeleléseket, már nagyobb fokú tudatosságra és gyakorlatra van szükség, ami csak többszöri, következetes fejlesztés útján érhető el. Az anyanyelvi metaforikus kompetencia öntudatlanul (nem) megvalósuló transzferjét a tudatos alkalmazás szintjére emelhetjük.

A metaforikus motivációval rendelkező nyelvi elemek közül az oktatás során célszerű a leggyakrabban előforduló kifejezéseket választani, ill. olyan forrástartományt amely igen produktív a célnyelvben, azaz sok kifejezés kapcsolódik hozzá (pl. az emberi test). A szemantikailag átláthatóbb, képileg megfoghatóbb, konkrétabb, ill. nyilvánvalóbb etimológiai eredettel bíró kifejezések motivációja világosabb, így elsajátításuk könnyebb.

Az, hogy adott tanulók számára milyen mértékben hasznosítható a módszer, több tényezőtől függ. Az életkor előrehaladtával fejlődik a gondolkodás, az ismeretek köre, struktúrája. Így, bár már öt éves kortól képesek a gyerekek fogalmi metaforákkal dolgozni, a tapasztalatok, majd a szaktudás bővülésével egyre jobban kiteljesednek a metaforák.

A metaforák jelen vannak a nyelvtudás minden szintjén, a kezdetektől. A tananyagokban főként középfelhaladó szinten sokasodnak meg. Többnyire ekkorra érik el a készségek és az alapszókincs azt a kört, hogy a tanuló maga felismerje a kulcsszavakat, és

ismerve azok alapjelentését képes legyen a kiterjesztett metaforikus jelentés felismerésére. A kezdők a szókincsükben található hiátusok betöltésére tudatosan vagy nem tudatosan alkalmaznak egyszerű szavakat absztrakt jelentések kifejezésére itt erős interferencia jellemző. A haladók köztes nyelve még mindig elég szabadon megengedi az átvitt jelentések transzferjét L1-ből. Magasabb nyelvtudású tanulók már nagyobb körültekintéssel visznek át elvont jelentéseket egyik nyelvből a másikba.

A metaforikus motiváció felismerése a kísérletek tanúbizonysága szerint érdeklődést kelt a tanulóknban, intellektuális kihívást jelent, motiváló hatással bír. Az idegen nyelvű figuratív nyelv feldolgozásának speciális jellegét is figyelembe véve a metaforák iránti tudatosság fokozása és az erre épülő szókincs-elsajátítási stratégiák megismerése előnyösnek tűnik mind a tanuló, mind a tanár számára. A kísérleti tapasztalatok szerint lehetőség van a metafora-tudatosság kifejlesztésére, és ehhez a fokozatos, explicit oktatás a legcélravezetőbb.

Irodalom

- Kövecses Z. 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Cs., Győri M. (eds.) *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó. 50—82.
- Kövecses Z. 2002. *Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses Z., Szabó P. 1996. Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17. No. 3. 326-355.
- Kövecses Z., Tóth M., Babarci B. 1996. *A Picture Dictionary of English Idioms*. Bp.: Eötvös University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Low, G. D. 1988. On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics*, 9. No.2. 125—147.
- Pütz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (eds.) 2001. *Applied Cognitive Linguistics II.: Language Pedagogy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Tóth M. 1999. A metaforikus kompetencia kifejlesztésének perspektívái az idegennyelv elsajátítás folyamatában. In: Balaskó M., Kohn J. (szerk.) *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. Szombathely: BDTE. 367—372.
- Ungerer, F., Schmid, H. 1996. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.

Munkaformák az idegennyelv szakos tanárjelöltek gyakorlati képzésében

Bikics Gabriella

1. A munkaformák jelentősége

A tanárképzés alapvető feladata, hogy a tanárjelöltek meglévő képességeit és készségeit fejlessze, új tanítási módszereket, technikákat, munkaformákat ismertessen meg velük, ezek gyakorlására helyezze a hangsúlyt, egyrészt „tréninghelyzetekben” (mikrotanítás), másrészt „praxishelyzetekben” (gyakorló tanítás).

A tanári képességeket, tanítási készségeket csak a gyakorlatban lehet fejleszteni. Falus Iván (1997 és 2001) a tanárképzés gyakorlatszerzési lehetőségeinek különböző formáit különbözteti meg: A tanárjelölteknek a pedagógusképzést megelőző tapasztalatai, az elméleti jellegű pedagógiai képzés gyakorlatból vett illusztrálása (elbeszélések, írásos anyagok, filmek, videofelvételek, stb.), a laboratórium jellegű foglalkozások: csoportos képességfejlesztő és személyiségfejlesztő gyakorlatok (audiovizuális felvételek írásos anyagok elemzése, esetelemzés, mikrotanítás, csoporttársak tanítása, reflektív tanítás, szerepjáték, valamint az iskolai gyakorlat (csoportos nevelési-oktatási, önálló tanítási gyakorlat és összefüggő egyéni iskolai gyakorlat).

A felsoroltak közül az utóbbi kettő teremti arra lehetőséget, hogy a hallgatók tanári képességeiket kezdetben társaik, majd a tanulók előtt is kipróbálják, gyakorolják. Az őket megfigyelő személyek (oktató, mentortanár, csoporttársak) visszajelzéseket adnak számukra az eredményességről, illetve a fejlődés, változtatás szükségességéről, de a megbeszélések folyamán a hallgató maga is rájöhet mindezekre. Ez a visszajelzés, visszatükrözés, más szóval reflexió, illetve önreflexió a tanári képességek fejlesztésének fontos eleme.

A tanítási gyakorlat a nyelvszakos tanárjelölteket más szakosokhoz képes jóval több és összetettebb feladat elé állítja. A nyelvórákon nem annyira az ismeretközlés, mint a kommunikatív nyelvi készségek fejlesztése a cél. Ehhez azonban sokféle módszert, munkaformát kell elsajátítaniuk és kipróbálniuk, ha meg akarnak felelni a modern nyelvkönyvek kihívásainak. El kell sajátítaniuk a folyamatos, idegen nyelvű óravezetést, meg kell ismerniük a modern, külföldi és magyar kiadású nyelvkönyvek és szemléltető eszközök használatát, és gyakorolniuk kell a változatos munkaformák órai alkalmazását. A modern, kommunikatív nyelvoktatás érdekében ismerniük és alkalmazniuk kell a tanuló-, cselekvés-, és problémamegoldás-központú didaktikai eljárásokat.

Korszerű szemléletű nyelvórák tartása a tanárjelöltektől nagy szakmódszertani jártasságot kíván. A közoktatásban elterjedt tankönyvek számos olyan feladatot tartalmaznak, amelyek feltételezik a tanár(jelölt) szakmódszertani kompetenciáját. Legtöbbjükhez tanári kézikönyv is tartozik, amely alapos útmutatóul szolgál minden leckéhez, feladathoz, azonban ez kevés akkor, ha a tanár(jelölt) maga még nem vett részt hasonló feladatok megoldásában. A nyelvtanárképzésben különösen fontos, hogy a hallgatók sokféle módszert, munkaformát és taneszközt megismerjenek, hiszen a modern, kom-

munikatív nyelvkönyvek feladatai ezek ismeretére épülnek. A különböző munkaformák elsajátítása a tanárképzés fontos gyakorlati feladata. Ezeket nem lehet csupán elméleti úton közvetíteni, szükséges, hogy saját tanulási tapasztalatokat is szerezzenek.

A nyelvszakos hallgatók az egyetemi előadásokon és szemináriumokon, valamint a gyakorlatvezető iskolákban sokféle munkaformát ismerhetnek meg, próbálhatnak ki és gyakorolhatnak. Felismerhetik ezek előnyeit, hátrányait, az alkalmazásukból adódó problémákat és a megoldási lehetőségeket. Kipróbálhatják és minősíthetik a különböző munkaformákhoz kapcsolódó prezentációs lehetőségeket. A szakmódszertan órák az alkalmazott munkaformák elemzésére, reflexiójára is alkalmat nyújtanak (Weidenmann 1995, Knoll 1996, Mattes 2002).

2. Munkaformák az idegen nyelvek oktatásában és a nyelvtanárképzésben

2.1.Frontális munka

2.1.1 Tanári előadás, elbeszélés

A tanár az osztálynak szakmai összefüggéseket szóban, a tanulók színvonalán elmesél, elmagyaráz. Előre elkészített terv és struktúra szerint halad, vizuális elemeket használ, érdekes, gyakorlatias, aktuális vonatkozásokat épít be. A tanulók figyelnek, jegyzetelnek, kérdezhetnek. A lehetséges problémák a következők: a tanár túl sokszor alkalmazza, nem készíti megfelelően elő, unalmassá válik. *A prezentációs lehetőségek* igen gazdagok, sokféle szemléltető eszköz alkalmazására nyílik alkalom.

2.1.2 Kérdve-kifejtő módszer, magyarázat

A tanár célja, hogy magyarázat, vizualizálás, impulzusok, kérdések segítségével rábírja a tanulókat, hogy a tananyagon elgondolkodjanak, azt megértsék, átismételjék. A tanulókat kompetens szakértőknek tekinti, és együtt dolgozza ki a szakmai kérdéseket. A lehetséges problémák a következők: a tanár túl gyakran alkalmazza, nem készíti jól elő, nincs lehetőség a differenciálásra, mert a tanulóknak együtt kell haladniuk.

2.1.3 Beszélgetés, megbeszélés

A tanár kötetlenebb formában vezeti az órát, sok lehetőséget enged a tanulók hozzászólásainak. A lehetséges problémák a következők: ha túlzottan eltérnek a tervezett témától, a tanulók nem érzik, hogy tanulnak valamit.

2.1.4 Mozgásos feladatok, körjáték

A tanulók a helyükről felállnak, és a tanárral együtt vagy nélküle mozgásos, játékos, énekes-táncos feladatokat végeznek. A lehetséges problémák a következők: kicsi a hely, el kell tolni a padokat, a tanulók „viháncolnak.”

2.2 Láncmunka

A tanulók körben ülnek (esetleg állnak), és egymás után mondják el szóbeli feladataikat. A lehetséges problémák a következők: nincs megfelelő hely a teremben, ha nem egymással szemben ülnek, nem jól látják, hallják egymást, ha egyformák a feladatok, unalmassá válik.

2.3 Egyéni munka

2.3.1 Órai munka (és prezentáció)

A tanulók önállóan, csendesen dolgoznak egy írásbeli feladaton. Lehetőség van az egyé-

ni tempóban való haladásra, az elmélyült koncentrációra, a differenciálásra. A tanulók gyakorolhatják azokat a technikákat, amik a házi feladatokhoz, dolgozatokhoz szükségesek. Szükség esetén segítséget kérhetnek a tanártól. A lehetséges problémák a következők: dolgoztatás jellege van, nincs lehetőség kommunikációra. *Prezentációs lehetőségek:* egy tanuló a táblánál bemutatja a feladat megoldását vagy egy szerepjátékot.

2.3.2 Kiselőadás (referátum)

Egy tanuló otthon kutató-gyűjtő munkát végez, és az órán az eredményeket szóban, kiselőadás formájában összefoglalja. Célja: a többi tanulót informálni, meggyőzni. A lehetséges problémák a következők: a tanuló nem ismeri a prezentációs technikákat, felolvas, nem szemléltet, nem strukturál, nem tartja be a megadott időt, a kiselőadás unalmassá, érdektelenné válik, az osztály nem figyel, nem veszi komolyan, amit a tanuló kudarcként él át.

2.4 Pármunka

2.4.1 Azonos partnerrel

Két tanuló együtt dolgozik egy írásbeli vagy szóbeli feladaton kb. 5-15 percig. Könnyű megszervezni a pártársak között. A tanulók aktívan és koncentráltan dolgoznak, ugyanakkor kommunikálnak egymással. Nem lehet „lógni”. Jól előkészíti a csapatmunkát. A tanulók szükség esetén segítséget kérhetnek a tanártól. A lehetséges problémák a következők: egy tanulónak nem jut pár, a tanulók mással foglalkoznak, magyarul beszélgetnek. *Prezentációs lehetőségek:* A pár vagy egy tagja bemutatja a megoldást a többieknek.

2.4.2 Változó partnerrel

Az előkészítés során a tanár kijelöli a feladatot és a szerepeket, beosztja a párokat *A* vagy *B* szerep szerint. (Pl.: *A. szerep: Még egy lakótársat kerestek az albérletbe, győzd meg a partneredet, hogy költözzön hozzátok! B. szerep: Partnered meg akar győzni arról, hogy költözz hozzájuk, te azonban otthon szeretsz lakni.*) A munkafolyamat abból áll, hogy a tanulók dialógusokat folytatnak a kijelölt partnerrel, majd újabb és újabb partnerrel.

2.5 Csoportmunka

3-5 tanuló közösen dolgozik egy írásbeli / szóbeli feladaton.

A csoportmunka előnyei a következők:

Intellektuális: A tanulók aktívan vesznek részt a tanulásban, egymástól tanulhatnak, lehetőség van differenciálásra, sok alkalmat ad a beszédre, megbeszélésre.

Emocionális: Csökkennek a gátlások, fejlődik a személyiség, javul az önkontroll, az önkifejezés, növekszik a motiváció, erősödik az összetartozás tudata, a versengés izgalmas.

Szociális: A kulcsképeket kiválóan fejleszti (kommunikáció, kooperáció, koordináció, kompromisszumképesség, konfliktuskezelés stb.).

A csoportmunka lehetséges problémái az alábbiak:

A tanárt idegesíti az irányítás elvesztése, rosszul jelöli ki a feladatot, rosszul szervezi meg a munkát, káosz alakul ki? Megoldás: *A tanárnak meg kell tanulnia csoportmunkát szervezni.*

A tanulókat idegesíti a túlzott önállóság, nem érzik tanulásnak, csak egyesek dolgoznak, mások lógnak, konfliktusok támadnak, fegyelmezetlenség, túl nagy a hangza-

var jellemző, unalmas a prezentáció? Megoldás: *A tanulóknak meg kell tanulniuk csoportban dolgozni.*

Az időkeret (45 perc) nem kedvező a csoportmunkához

A csoportmunka során a tanár már nem a tananyagközlő informátor szerepét tölti be, hanem új, a munkaszervezéssel kapcsolatos feladatai vannak. *A munka előkészítéskor* feladata a célok, a feladat meghatározása, az anyagok, eszközök előkészítése, kiosztása, a csoportkialakítás és az ülésrend megszervezése, a munka menetének, a bemutatás módjának megtervezése és az idő beosztása, a *munkafolyamat során* feladata: a megfigyelés, ötletadás, tanácsadás, segítség, javítás, végül a *prezentációkor*: az értékelés és javítás.

A tanulók feladatai az egyes munkafázisokban a következők:

Az előkészítéskor feladatuk a célok, a feladatok, a csoport- és időbeosztás megértése, feljegyzése, a *munkafolyamat során*: a munka megtervezése, a felelősök kijelölése, a részfeladatok szétosztása a feladatok elvégzése, az eredmények összegzése, ellenőrzése, rögzítése, a prezentáció megtervezése, vagyis a módszerek a szemléltetés, az előadók kijelölése, végül a *prezentációkor*: A saját csoport eredményeinek bemutatása, a többi csoport eredményeinek megfigyelése, megvitatása, az eredmények összehasonlítása, kiegészítése, rögzítése, értékelése. Végül a prezentáció során a csoportok vagy képviselőik összefoglalják, bemutatják munkájuk eredményét. *A prezentációs lehetőségek* nagyon változatosak lehetnek (pl.: táblakép, tábló, plakát, szerepjáték, bábjáték).

2.6 Példák a tanulók mozgathatóságát igénylő munkaformákra

Az idegen nyelvi órávezetés során számos olyan munkaformát alkalmazhatunk, amelyek a tanulók helyváltoztatását igénylik. Felállnak, helyet cserélnek, különböző tantermi helyszínekre mennek stb. A helyváltoztatás fokozza a szituációk életszerűségét, ugyanakkor mozgást, fizikai változatosságot tesz lehetővé, és ezzel jól oldja pszichikai feszültséget is.

2.5.1 Változó csoportok

Az előkészítés során a tanár kijelöli a feladatot, és a tanulóknak egy szám- és egy betűjelzést ad: 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C. *A munkafolyamatban* a tanulók a számjelzésük szerint csoportokat alkotnak: 1,1,1, 2,2,2, 3,3,3, és elvégzik az írásbeli vagy szóbeli feladatokat (Pl: *Ismertessétek München, Berlin, Köln nevezetességeit*). *A prezentációkor* a tanulók betűjelzésük szerint új csoportokat alkotnak: A, A, A, B B,B,C,C,C, és az új csoportjukban beszámolnak az eredeti csoportban végzett munka eredményeiről. (Az egyik tanuló beszámol München, másik Berlin, harmadik Köln nevezetességeiről).

2.5.2 Közvélemény-kutatás

Az előkészítés során a tanár kijelöli a feladatot, minden tanuló kap egy kérdést. *A munkafolyamat alatt* a tanulók odamennek egy-egy társukhoz, (többször változó partnerek) és megszerzik tőle az információt, illetve véleményét a kérdéssel kapcsolatban. A munka addig tart, amíg mindenki mindenkivel kapcsolatba nem került. *A prezentációkor* a tanulók körben ülve beszámolnak a közvélemény-kutatásuk eredményeiről

2.5.3 Idegenvezetés

A tanulókat egymás mellé ültetjük, velük szembe egy tanulót állítunk. A tanulók kérdéseket tesznek fel egy témával kapcsolatban. (Pl. *Turisták kérdezik az idegenvezetőt.*)

Változat: a tanulók megállnak egy-egy tantermi helyszínen (pl. egy várost bemutató fényképes plakát) előtt, majd az idegenvezetés befejeztével továbbvándorolnak egy másik „városba”.

2.5.4 Sajtótájékoztató

A tanulókat egymás mellé ültetjük, velük szembe egy tanulót ültetünk. A tanulók kérdéseket tesznek fel egy témával kapcsolatban. *(Pl. Újságírók kérdezik az igazgatót.)*

2.5.5 Vita

Valamennyi tanulót egy nagy asztalhoz ültetünk, az asztalfőre ültetjük a vitavezetőt. A tanulók saját véleményüket képviselhetik. Célok: saját vélemény kifejtése, mások véleményének meghallgatása. *(Pl. Hova szervezzünk osztálykirándulást?)*

2.5.6 Pro és contra vita

A tanulókat két nagy csoportba osztjuk, egymással szembeültetjük őket. A tanulóknak a számukra előre kijelölt véleményt kell képviselniük. Célok: egymás meggyőzése vagy kompromisszum keresése. *(Pl. Hegyekbe vagy városokba szervezzünk osztálykirándulást?)*

2.5.7 Stúdióbeszélgetés

A tanulóknak szerepeket osztunk ki, melyekre felkészülnek. U-alakban körbeültetjük őket, szembe velük ültetjük a vitavezetőt. Célok: véleménykifejtés, érvelés és problémamegoldás. *(Pl.: Építsünk-e házat az utcagyerekeknek? Vitapartnerek: polgármester, szülő, pedagógus, utcagyerek, orvos, pszichológus, szociális munkás, rendőr stb.)*

2.5.8 Vetélkedő

A tanulókat 3-4 fős csoportokban asztalokhoz ültetjük, és írásbeli vagy szóbeli versenyfeladatokat kapnak. A táblánál egy jegyző rögzíti a verseny állását.

2.5.9 Kvízzjáték (Legyen Ön is milliomas) A tanulókat körbeültetjük, és feleletválasztós lexikai és nyelvtani tesztekkel adunk nekik. A tanár mellett ül a versenyző, akinek ki kell választani a helyes megoldást. A televíziós játékból ismerős nyereménylista szerint halad. Segítségai: közönség (a tanulók jelentkeznek), telefon (megkérdez egy konkrét tanulót), számítógép (a tanár segít).

3. Összegzés

A magyar tanárképzés napjainkban érzékelhető változásai számos új feladatot jelentenek a tanárképzésben részt vevők számára. A leendő tanárok képzése a jövőben iskolatípustól független lesz, és azonos koncepcióra épül. Nem nélkülözheti a különböző munkaformák megfigyelését, ismeretét, alkalmazását és hatékonyságuk elemzését. Különösen fontos ez a nyelvtanárképzésben, ahol a gyakorlatiasságot a mindennapos idegen nyelvi kommunikáció jelenti az egyetemen és a gyakorlatvezető iskolákban folyó tanórákon.

Irodalom

- Falus I. 1997. A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés* .1. sz. 93-106.
- Falus I. 2001. Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Gólnhofer E. és Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 232-260.

- Knoll, J. 1996. *Tanfolyam- és szeminárium módszertan*. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
- Mattes, W. 2002. *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Weidenmann, B. 1995. *Sikeres tanfolyamok és szemináriumok*. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.

A 2003. és 2004. évi angol nyelvi próbaérettségi szókészletének számítógépes feldolgozása

Csernoch Mária–Korponayné Nagy Ildikó

Az új típusú érettségi bevezetését közel tíz éves előkészítő munka (1996-2005) és hosszas vita előzte meg, amely eredményeként születettek meg a 2003. és 2004. évi próbaérettségi feladatsorai. Számos fórumon elhangzottak már az egyes feladatok mellett szóló érvek, és természetesen az ellenérvek is. A feladatok típusának és tartalmának értékelése azonban az esetek többségében szubjektív véleményeken alapult. Vizsgálataink során az angol írásbeli próbaérettségi szavainak számítógépes feldolgozását végeztük el, bízva abban, hogy az így kapott értékek alapján a korábbi szubjektív vélemények kiegészíthetők.

Tantervi útmutatók a szókincs nagyságára vonatkozóan

Bármely idegen nyelvi vizsgára, így az érettségi vizsgára való felkészítés egyik feltétele az, hogy legyenek pontos, megbízható információk a vizsga sikeres letételéhez szükséges szókincsről. A nyelvkönyvek, oktatási segédanyagok, vizsgatesztek szókincsének tanulmányozása azonban nem tartozik az alkalmazott nyelvészet kiemelt érdeklődési területéhez. Ennek ellenére, a nyelvtanítással foglalkozók nem kerülhetik meg a szókincssel kapcsolatos alapvető kérdések megválaszolását.

Az angol nyelv vonatkozásában a kutatások az 1930-as években kezdődtek Ogden *Basic English* (1930) szólistájával, melyet számos hasonló jellegű mű követett, mint például I. A. Richards *Basic English and its uses* (1943) 850 szót tartalmazó listája, illetve Michael West *A general service list of English words* (GSL) (1953) című munkája. Ez utóbbi 2000 szavához a szemantikai és gyakorisági adatokat egy 2-5 millió szó nagyságú korpuszból nyerték. A szakirodalom szerint e szavak ismerete hozzáférhetővé teszi bármilyen angol nyelven írott szöveg 80%-át.

A nyelvet tanulók számára segítséget nyújthatnának a szókincs nagyságára vonatkozó korlátozások, esetleg listák, amelyek a tantervek mellékleteként jelenhetnének meg. A korábban megjelent hazai tantervek, mint az 1978-as – A gimnáziumi oktatás és nevelés tanterve – és az 1995-ös – Nemzeti Alaptanterv (NAT) – megadták az elsajátítandó szavak számát. A Kerettanterv (2000) és annak módosított változatai (2003) azonban nem tartalmazzak a szókincstre vonatkozó előírásokat (1. táblázat). Így a szókincs tekintetében – a kimeneti szabályozás következtében – az érettségi vizsga szókincse nyújthat bizonyos támpontokat.

	A gimnáziumi oktatás és nevelés tanterve (1978)		NAT (1995)	
	Aktív	Passzív	Aktív	Passzív
6. oszt.			600 szó	200 szó
8. oszt.			1200 kifejezés	400 kifejezés
10. oszt.	600 lexikai egység	100 lexikai egység	1600 kifejezés	400 kifejezés
12. oszt.	1200 lexikai egység	400 lexikai egység		

1. táblázat. Tantervi útmutatók a szókincs nagyságára vonatkozóan

Feldolgozásra került az írásbeli próbaérettségik teljes, nyomtatásban megjelent anyaga. Mivel mind a feladatok, mind az utasítások a célnyelven kerültek a feladatsorokba, ezért nem tettünk különbséget közöttük. Kivételt képezett a, minden egyes lap alján háromszor is megjelenő, *Do not write below this line* szöveg, mivel megtartása esetén indokolatlanul megemelkedett volna az ebben a mondatban szereplő szóalakok gyakorisága.

A hallás utáni értést ellenőrző vizsgarészben, írott formában csak az utasítások és a kiegészítendő mondatok jelentek meg, ezért a hallott szöveg értésnek csak az írásos részét dolgoztuk fel, jelen tanulmányunk nem foglalkozik magával a meghallgatott szöveggel.

A szövegek feldolgozása egy saját fejlesztésű programmal történt (*DyMoCASAT*, Dynamic Model for Computer Aided Statistical Analysis of Texts), amelyet irodalmi művek és nyelvkönyvek szókészletének számítógépes feldolgozására készítettünk (Csernoch, Hunyadi, 2003; Csernoch, 2004). Elsőként elvégeztük a szövegek összefűzését évek és szint szerint, így a továbbiakban négy szövegről beszélünk: 2003 közép, 2003 emelt, 2004 közép, 2004 emelt.

A programmal megszámoltuk, az egyes szövegekben előforduló szövegszók (N) és szóalakok ($V(N)$) számát. Az eredményeket a 2. táblázatban összegeztük. Vizsgálatainkat a szavak lemmatizálása nélkül végeztük el, mivel a nyelvtanulás során, csak úgy, mint a nyelvhasználatban gyakran találni arra példát, hogy egy szó ragozott alakja lényegesen gyakoribb, mint a szótári alak, így az eredeti szóalakok számlálása reálisabb képet ad a nyelvhasználatról.

A szókészlet gazdagsága és az egy percre jutó szavak száma

A szavak számának ismeretében megnéztünk két, a szógazdagság leírására használatos hányadost: a szóalakok és szövegszók hányadosát $\left(\frac{V(N)}{N}\right)$ és ennek reciprokát, $\left(\frac{N}{V(N)}\right)$ az átlagos szógyakoriságot.

	szövegszó N	szóalak $V(N)$	$\frac{V(N)}{N}$	$\frac{N}{V(N)}$	$\frac{N}{t}$	$\frac{V(N)}{t}$
2003 közép	3450	1016	0.2945	3.3957	19.2	5.64
2003 emelt	4600	1361	0.2959	3.3799	19.2	5.67
2004 közép	3400	1069	0.3144	3.1805	18.9	5.94
2004 emelt	4550	1301	0.2859	3.4973	19	5.42

2. táblázat. Szavak száma, szövegszó és szóalak szinten, valamint a szókészlet gazdagsága és az egy percre jutó szavak száma

A 2. táblázat értékei mutatják, hogy nincs lényeges eltérés a közép és emelt szintű szövegek ezen mutatói között. A finom eltéréseket elemezve azt láthatjuk, hogy a 2004-es középszintű feladatsor szókészlete a leggazdagabb, amit az átlagos szógyakoriság is mutat, hiszen itt a legalacsonyabb.

A következő mutató, amit megnéztünk az egy percre jutó szövegszók és szóalakok száma (2. táblázat). Arra voltunk kíváncsiak, hogy nehezebb-e az emelt szintű feladatsor azzal, hogy magasabb az egy perc alatt elolvasandó szavak száma. Ahogy azt a táblázat értékei mutatják, egyik hányados esetén sincs lényeges eltérés sem a két év közép, sem a két év emelt szintű feladatai között, de még csak a közép és az emelt szintű fel-

adatok között sem. Ez tehát azt mutatja, hogy az emelt szintű feladatsorok ebből a szempontból sem nehezebbek, mint a középszintűek.

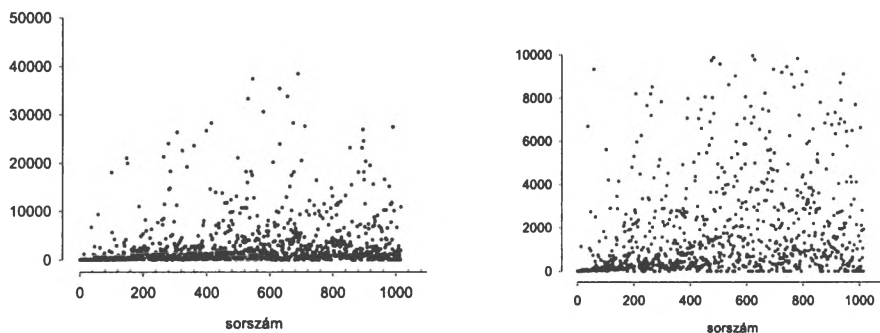
A próbaérettségik gyakorisági listája

A következő lépésben azt elemeztük, hogy az érettségiben előforduló szavak mennyire gyakoriak a beszélt nyelvben. A már említett DyMoCASAT program segítségével nemcsak a szavak számát, hanem magukat szavakat is tároltuk, így össze tudtuk hasonlítani más korpuszok szavaival.

Elsőként a British National Corpus (BNC) 100 milliós korpuszából készült szóalakok gyakorisági listájához, majd a Reading Teachers' Book of Lists (RTBL) leggyakoribb ezer szavának listájához hasonlítottuk a próbaérettségi szóalakjait.

Összevetve a nagy korpuszok és a próbaérettségi gyakorisági listáját azt tapasztaltuk, hogy az un. funkciószó (function word) kategóriájába tartozó szavak esetében nincs lényeges eltérés a gyakorisági listán betöltött pozíciójuk alapján. Szembetűnő viszont a *will* segédige, amely mind a négy feladatsor esetén lényegesen előrébb helyezkedik el, mint az a BNC és a RTBL alapján várható lenne (2003 közép: 17., emelt: 8; 2004 közép: 11.; emelt: 14; BNC: 46., RTBL: 51.). Hasonló a helyzet a *your* szóalakokkal.

A tartalmi szókat (content word) vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy magas azoknak a szavaknak a száma, amelyek a BNC alapján igen ritka szónak számítanak ezzel szemben a feladatsorokban akár többször is előfordulnak (pl. *task*, *genius*, *answers*, *Chad*, *emperor*, *dotted*, *cutlery*, *compartment*, *blizzard*, *rambling*).



1. ábra. A 2003. évi középszintű próbaérettségi szavainak helyezése a BNC gyakorisági listájában. A vízszintes tengelyen a próbaérettségi szavait gyakoriságuk sorrendjében szerepeltettük, és ezekhez hozzárendeltük a BNC gyakorisági listájában található sorszámukat.

Az 1. ábra grafikonjain látható, hogy igen magas azoknak a szavaknak a száma, amelyek a BNC-ben alacsony gyakoriságúak. A 10000-ediknél ritkább szavak az összszószám közel 10%-át teszik ki (1/A ábra; 2003 közép: 9%, 2003 emelt: 10.3%, 2004 közép: 10.6%, 2004 emelt: 8,8%). Ha ehhez hozzávesszük, hogy a tanulók többsége az első tízezer szót sem ismeri maradéktalanul, akkor az ismeretlen szavak száma olyan magas az érettségi feladatsorokban, amely szövegértési problémákhoz vezethet. Annak eldöntésére, hogy a tanulók ismerik, ismerhetik-e ezeket a szavakat, a leggyakrabban

használt nyelvkönyvsorozatok közül kiválasztottunk hármat és ezek szókészletét hasonlítottuk az érettségi szavaihoz.

Nyelvkönyvek és a próbaérettségi szókészlete

A gyakorlati vizsgálatok után tehát vizsgáltuk, hogy a kiválasztott három nyelvkönyv sorozat és az érettségi szavai mennyire fedik egymást.

A három nyelvkönyv, NEW HEADWAY, PROJECT, CUTTING EDGE, mindegyikét széleskörűen használják a középiskolákban, és természetesen rajta vannak az OM hivatalos tankönyvlistáján. Közülük a PROJECT témáit tekintve inkább tizenéveseknek szóló könyv, míg a másik kettő kifejezetten felnőtteknek való, ha lehet, a CUTTING EDGE még inkább, mint a NEW HEADWAY.

A NEW HEADWAY és a CUTTING EDGE hatkötetes sorozatok, míg a PROJECT öt. A középszintű feladatsorokat először az első három összefűzött kötetrel hasonlítottuk össze, tehát PRE-INTERMEDIATE kötetekkel bezárólag. A második lépésben hozzávettük a negyedik, INTERMEDIATE köteteket is. Az emelt szintet az ötödik PROJECT-TEL és az ötödik NEW HEADWAY, illetve CUTTING EDGE könyvvel, tehát UPPER-INTERMEDIATE-TEL, valamint a hatodik, ADVANCED, kötetekkel bezárólag hasonlítottuk össze.

Az eredményeket a 3. és 4. táblázat mutatja.

	2003			2004		
	igen		nem	igen		nem
Headway Pre-Int.	722	71%	294	723	68%	346
Headway Int.	824	81%	192	815	76%	254
Project 3.	644	63%	372	656	61%	413
Cutting Edge Pre-Int.	763	75%	253	764	71%	305
Cutting Edge Int.	824	81%	192	838	78%	231

3. táblázat. A középszintű próbaérettségi szavainak megjelenése három tankönyvsorozat első három, illetve első négy kötetében

	2003			2004		
	igen		nem	igen		nem
Headway Upper-Int.	1063	73%	298	1001	77%	300
Headway Adv.	1132	81%	229	1072	82%	229
Project 5.	913	67%	448	873	67%	439
Cutting Edge Upper-Int.	1103	81%	258	1073	82%	228
Cutting Edge Adv.	1162	85%	199	1113	86%	188

4. táblázat. Az emelt szintű próbaérettségi szavainak megjelenése három tankönyvsorozat öt, illetve hat összefűzött kötetében

A kapott értékek alapján elmondhatjuk, hogy a kifejezetten felnőttek számára készült nyelvkönyv, a CUTTING EDGE az, amelynél a legjobb lefedettséget kaptuk, míg a tizenéveseknek íródott PROJECT mutatta az érettségitől a legnagyobb eltérést.

Összegzés

Vizsgálatainkban a 2003. és 2004. évi angol próbaérettségi szavainak – szövegszóinak és szóalakjainak – statisztikai elemzését végeztük el. Elsőként arra kerestük a választ, hogy szószinten van-e érzékelhető eltérés a közép- és emelt szintű feladatsorok között. A szavak számának ismeretében kijelenthetjük, hogy az emelt szintű feladatsorok nem az adott időegységre jutó szavak számának ez emelkedésével váltak nehezebbé a középszintűekhez képest. Ezen megállapítás tehát indokoltá tette a további vizsgálatokat is, amelyekben először azt néztük meg, hogy az előforduló szavak milyen gyakoriak a nyelvben. Ez a paraméter sem mutatott lényeges eltérést a közép- és emelt szintű feladatsorok között. Mindkét szinten találtunk igen ritkán használt szavakat, olyanokat, amelyek emelt szinten sokkal inkább helyénvalók lennének. Az így kapott értékek is alátámasztják azt a tényt, hogy „...a vizsgafejlesztők [csak] saját tapasztalataik alapján értelmezték és állapították meg egy-egy feladat szintjét...” „...szemben a nyelvi vizsgáztatás elfogadott gyakorlatával, miszerint csak jóval hosszabb feldolgozási időszakot igénylő, előzetes méréseken alapuló adatfeldolgozás és nyilvántartás esetében megbízható a vizsgaszintek pontos meghatározása...” (Major 2005)

Megnéztük továbbá, hogy a nyelvkönyvek szókészlete mennyire fedi le az érettségi szókészletét. Ezek teoretikus értékek, amelyek azt hivatottak szemléltetni, hogy milyen a tanulók felkészültsége, ha az általuk használt tankönyv valamennyi szavát ismerik az érettségien. A kapott értékek százalékos formában mutatják, hogy a szóalakok 20-25%-a ismeretlen a tanulók számára, amit még tovább növelhet annak az egyszerű ténynek a számbavétele, hogy a tankönyvek egyszer, kétszer előforduló szavai nem képeznek maradandó tudást, tehát sok esetben ezek is emelik az ismeretlen szavak számát. Az ismeretlen szavak magas száma szövegértési problémához vezethet, ami különösen a kitűzött feladatok, utasítások megértése során okozhat gondot. Ezt a tényt támasztják alá a próbaérettségik eredményeit feldolgozó statisztikák is, amelyből kitűnik, hogy a normál eloszláshoz képest egy egyértelmű balra tolódás tapasztalható, ami azt jelenti, hogy a vizsga a diákok egy része számára túl nehéz volt (Major 2005).

Irodalom

- Csernoch M. 2004. Another Method to Analyze the Introduction of Word-Types in Literary Works and Textbooks. Conference Abstract. *The 16th Joint International Conference of the Association for Literary and Linguistic Computing and the Association for Computers and the Humanities*. Göteborg University, Sweden.
- Csernoch M., Hunyadi L. 2003. *Szótípusok bevezetésének szabályszerűsége magyar és angol nyelvű nyomtatott szövegekben*. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia, Szeged.
- Csernoch M., Korponayné N. I. 2005. A New Headway sorozat szókészletének számítógépes feldolgozása. In: Cs. Jónás E., Székely G. (szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Előadásai. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. I. kötet 321-326.
- Major É. 2005. A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai – idegen nyelvek. *Új Pedagógiai Szemle*. 3. szám. 11-18.
- Ogden, C. K. 1930. *Basic English: a general introduction*. London: Kegan Paul, Trench and Trubner.
- Richards, I. A. 1943. *Basic English and its use*. London: Kegan Paul.
- West, M. P. 1953. *A general service list of English words*. London: Longman, Green.

Az idegen nyelvi közvetítési készség és más nyelvi készségek a vizsgafeladatok tükrében

Dévény Ágnes

1. Bevezető

Jelen cikkemben az elmúlt évek során folyamatosan végzett kutatásaim egy fázisát szeretném bemutatni. Kutatásom célja az idegen nyelvi készségek vizsgálata, közelebbről annak kimutatása, hogy a közvetítés (mediation) önálló nyelvi készségnek tekinthető és részét képezi a vizsgázó idegen nyelvi kompetenciájának.

2. A kutatás háttere

Ebben a tanulmányomban nincs lehetőség arra, hogy részletesen bemutassam az idegen nyelvi készségek osztályozását az idegen nyelvi közvetítés szempontjából. Ezt röviden megtettem a MANYE Nyíregyházán megrendezett XIV. kongresszusán megtartott előadásomban és az ebből készült, jelenleg megjelenés alatt álló publikációmban. Most csak röviden összefoglalnám, hogy az Európai Unióban a nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés alapidokumentumaként kezelt Közös Európai Referenciakeret szerint mit értünk idegen nyelvi közvetítésen (2000:18):

„A nyelvtanuló/nyelvhasználó kommunikatív nyelvi kompetenciája különböző nyelvi tevékenységek során aktiválódik; ide tartozik a **receptió**, a **produkció**, az **interakció** és a **közvetítés** (különösen a tolmácsolás és a fordítás). Ezen tevékenységek mindegyike végrehajtható mind szóbeli, mind írásbeli közlésekben. ... Mind a receptív, mind a produktív nyelvhasználat esetén a közvetítés írásbeli és/vagy szóbeli nyelvi formái teszi lehetővé a kommunikációt a valamely okból egymással közvetlenül kommunikálni nem képes személyek között. A fordítás vagy tolmácsolás, a körülírás, az összefoglalás vagy feljegyzés a forrásnyelvi szöveg átfogalmazását nyújtja azok számára, akik e nélkül nem tudnának hozzáférni. A közvetítő nyelvi tevékenységek, amelyek egy már létező szöveget formálnak újjá, fontos helyet foglalnak el a társadalom normális nyelvi működésében.”

A Közös Európai Referenciakeret sajnos nem határozza meg pontosan, hogy a közvetítés milyen összefüggésben van a nyelvtudás más komponenseivel, ezért a probléma megoldását elősegítendő, olyan vizsgálatokat folytattam, amelyek adalékokkal szolgálhatnak arra vonatkozóan, hogy a közvetítési feladat mér-e olyan önálló készséget, amely a többi készséghez hasonlóan része a vizsgázó nyelvi kompetenciájának és nyújt-e többletinformációt a vizsgázó nyelvtudásáról.

2. Megelőző vizsgálatok

A 2004-es MANYE kongresszuson beszámoltam korábbi vizsgálataimról, amelyek során a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ szaknyelvi vizsgarendszerének adataira támaszkodva mintegy hétezres populáción öt vizsgaidőszak eredményeit dolgoztam fel háromféle elemzési módszerrel: **interszubteszt korrelációs**, **szubteszt-összeredmény**

korrelációs vizsgálattal és a **szubtesztek reliabilitási mutatóinak** kiszámításával. A kapott eredményekből levonható következtetések alapján kimondhatjuk, hogy a közvetítés feladat (szubteszt) a nyelvvizsgán semmilyen téren nem viselkedik másképp, mint más vizsgafeladatok (szubtesztek), és elhagyása csökkentené a teljes vizsgafeladatsor megbízhatóságát.

3. Újabb vizsgálatok

3.1 Faktoralízis

Most bemutatásra kerülő vizsgálataim során más statisztikai eljárások alkalmazásával további bizonyítékokat kerestem annak alátámasztására, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló készség. A közvetítés vizsgafeladat során a jelölteknek egy kb. 150 szó terjedelmű, szakmai jellegű magyar szöveg tartalmát kell közvetíteni írásban idegen nyelven. Első vizsgálatomban **faktoralízist** végeztem. Az idegen nyelvi tesztelésben használt faktoralízis olyan statisztikai módszer, amely kiszűri, hogy a vélhetően különböző változók – például a nyelvtudás feltehetőleg különböző szegmensét és a különböző nyelvi készségeket mérő vizsgafeladatok – milyen mértékben viselkednek hasonló módon. Ha számos vélhetően különböző készség és stratégia (és a feltehetőleg ezt mérő vizsgafeladat) hasonló módon viselkedik, akkor ugyanarra a faktorra esnek és feltehetőleg egyetlen nyelvi konstruktum (elméleti alapvetés) részét képezik különböző formában. Ha minden különbözőnek feltételezett nyelvi készség és stratégia egyetlen faktorra mutat, akkor erősen feltételezhetjük, hogy nincsenek jelen különböző alkészségek és stratégiák, csak egyetlen differenciálatlan képesség (pl. language ability) vagy készség. Ha viszont néhány vélelmezett készség és stratégia statisztikailag hasonló módon viselkedik és erőteljesen egy faktort mutat, míg más vélelmezett készségek és stratégiák statisztikailag más módon viselkednek és egy másik faktort alkotnak, ez annak a bizonyítéka, hogy a vizsgált készség vagy nyelvi konstruktum a faktorok számától függetlenül többféle elemre osztható. Ennek alapján valamennyi mintára elvégeztem a faktoralízist annak vizsgálatára, hogy a vizsgafeladatok hány faktorra bonthatók. Reményeim szerint a vizsgafeladatok által vizsgált nyelvi készségek (köztük a közvetítés készség) egymástól elkülönülve külön faktorra esik. Az adatok feldolgozásához az SPSS szoftvert használtam, amely többféle módszert kínál fel a faktoralízis elvégzésére. Hatch & Lazaraton (1991: 489) leírják, hogy a PCA (Principal component analysis) módszer „megmutatja azt az utat, amelynek segítségével felfedhetjük a faktorokat, amelyek az idegen nyelvi performancia mögött meghúzódnak és annak módját, hogy a köztük lévő viszonyt megvizsgáljuk”. A PCA arra van tervezve, hogy ahol lehet egy faktoros megoldást eredményezzen oly módon, hogy megkísérli először a lehető legtöbb adatot a korrelációs mátrixba bevitt adatok közül egyetlen egy fő komponensbe beilleszteni. Más szóval megkísérli az első faktor segítségével az adatok variabilitásának minél nagyobb részét megmagyarázni. Amint ezzel elkészül, átpásztázza újra az adatokat a második komponenst keresve, amely a maradék varianciából, amennyit csak lehetséges megmagyaráz. Számos más módszert is felkínál az SPSS, de ezek eredményei stabilitásuk szempontjából kétségesek.

Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
teszt	,755	,343			
olvasásértés	,719				-,530
írás	,592	,465	-,495	,350	
közvetítés	,689	,364		-,532	
beszédértés	,657		,587	,305	,350
társalgás	,781	-,422			
reália (szakmai kérdések)	,817	-,404			
szituáció	,839	-,322			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 5 components extracted.

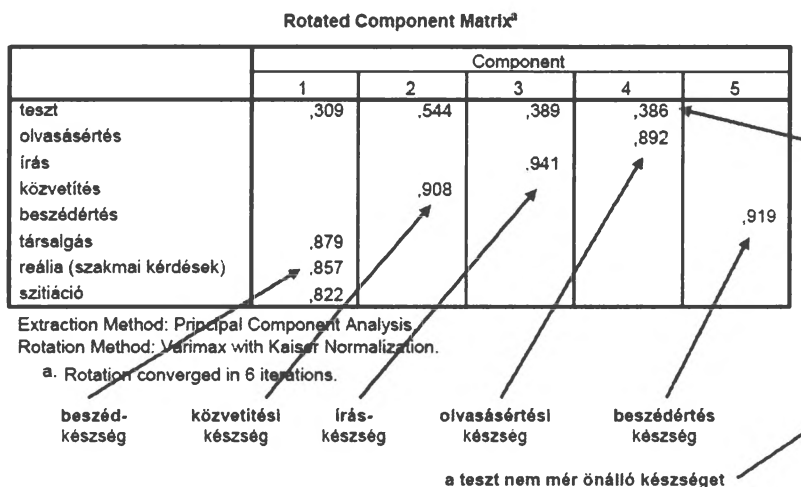
(általános, differenciálatlan nyelvi készség (language ability))

1. ábra Faktoralízis PCA módszerrel

(bemutatott vizsgálati időszak: 2003 május; szint: középfok; a minta mérete: 277 fő)

Az elvégzett vizsgálat eredményéből jól látszik (1. ábra), hogy az első faktorra az általános, differenciálatlan nyelvi készség esik – itt vannak a legmagasabb faktorsúlyok.

A továbbiakban elvégzett rotáció célja az volt, hogy ha lehetséges, világosabban ki-mutassa az elkülönülő faktorokat, amelyek a 2. ábrán láthatóan az elkülönülő készségek mérésére szolgáló feladatokat tartalmazzák. Az első faktorra a beszéd-készséget mérő feladatok esnek (szakmai jellegű szabad beszélgetés, irányított beszélgetés szakmai témáról, szituációs társalgás reália segítségével) magas faktorsúlyokkal (0,897; 0,857; 0,822). A második faktorra a közvetítés esik igen magas faktorsúllyal (0,908), a harmadik faktorra az írás feladat esik, amely elsősorban az íráskészséget méri (faktorsúlya 0,941), a negyedik faktorra az olvasásértési feladat esik a legnagyobb faktorsúllyal (0,892), míg az ötödik faktorban a beszédértés feladat dominál 0,919 faktorsúllyal. Nagyon érdekes a tesztfeladat viselkedése, amely 0,3-0,5 körüli faktorsúlyokkal az első négy faktorban képviselteti magát. Ez azt jelzi, ahogy az várható is, hogy a teszt nem mér önálló készséget és hogy a benne mért alkészségek, elemek közös komponenseket tartalmaznak az első négy faktorra eső vizsgafeladatokkal. A második faktorra eső közvetítés viszonylag erős a faktorsúlyával egyébként a variancia 16,608%-át magyarázza meg.



2. ábra rotáció eredménye

A továbbiakban megnéztem mutat-e szignifikáns összefüggést a vizsgaeredmények és a faktorok, mint új változók korrelációja, ugyanis a faktoranalízis által létrehozott faktorokat el lehet menteni változóként és korreláltatni lehet a többi változóval, jelen példánkban a vizsga összeredményével. Az eredményből látszik, hogy, amint azt várni is lehetett, igen erős szignifikáns összefüggés mutatható ki az első faktor, amely az általános nyelvi készséget jelenti és a vizsga összeredménye között ($r=0,705$; $p<0,000$), ami reményeink szerint a komplex nyelvtudást méri. A vizsgált második faktor, a közvetítési készség, pozitív szignifikáns összefüggést mutat a vizsga összeredményével ($r=0,355$; $p<0,000$), de érthető módon még erősebbet a vizsga írásbeli részének összeredményével ($r=0,464$; $p<0,000$). A többi faktor és az összeredmény között nem ilyen erős a kapcsolat, de mindegyik esetében pozitív szignifikáns összefüggés mutatkozik a faktorok és a vizsga összeredménye között.

A vizsgálat eredményeként összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a PCA módszerrel végzett faktoranalízis jól mutatja az általános nyelvi készséget (general language ability). A rotáció kimutatja az egymástól elkülönülő idegen nyelvi készségeket. A közvetítési készség erős faktorsúllyal a 2. faktorra esik, a variancia 16,608%-át magyarázza és pozitív szignifikáns összefüggést mutat a vizsga összeredményével. Megjegyzendő, hogy a vizsgálat hasonló eredményt mutat más vizsgaidőszakokból származó minták esetében is.

3.2 Többváltozós lineáris regresszió analízis

Ezután **többváltozós lineáris regresszió analízis** vizsgálatot végeztem el, amelynek célja a nyelvi készségek mögött meghúzódó alkészségek feltárása volt, illetve annak vizsgálata, hogy a feltételezhetően meglévő alkészségek hogyan viselkednek a különböző vizsgafeladatokban. Amennyiben két változó tapasztalt értékei és a köztük lévő összefüggés ismerete mellett az egyik változó értékeiből rendre a másik változó értékeit is szeretnénk kiszámítani, a két változó között függvényyszerű összefüggést kell keres-

nünk. Ezt az eljárást nevezzük regresszió-analízisnek. A regressziós egyenlet által egy olyan formulát kapunk, amellyel egyik változó segítségével a másik kifejezhető és az egyik változó bármely értékéből nagyon jó becslést adhatunk a másik változó esetleges értékére. (Falus – Ollé, 2000: 235-236)

A többváltozós lineáris regresszió analízist FORWARD módszerrel végeztem el a 2003. januári vizsgaidőszak 1631 fős mintáján. A vizsgázók középfokú vizsgát tettek. Fontos megjegyezni, hogy a változók reliabilitását lehetőleg állandó szinten kell tartani a lineáris regresszió analízis vizsgálat elvégzésekor, azonban a szubjektív értékelésű vizsgafeladatoknál a Cronbach Alpha értéket nem számolják.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,542 ^a	,294	,294	1,83
2	,605 ^b	,366	,365	1,74
3	,630 ^c	,397	,396	1,70
4	,639 ^d	,409	,407	1,68
5	,641 ^e	,411	,409	1,68

a. Predictors: (Constant), Teszt

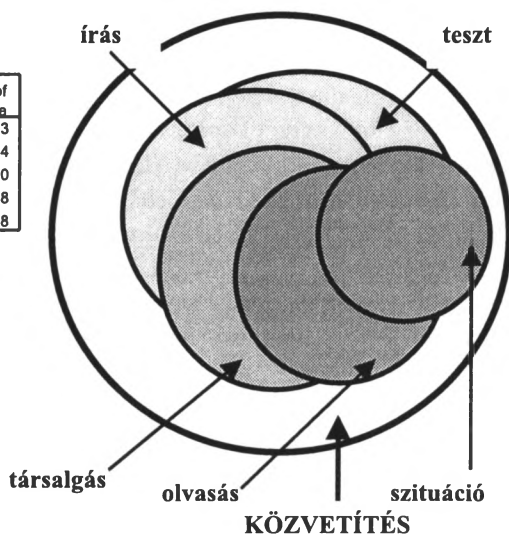
b. Predictors: (Constant), Teszt, Írásfeladat

c. Predictors: (Constant), Teszt, Írásfeladat, Társalgás

d. Predictors: (Constant), Teszt, Írásfeladat, Társalgás, Olvasásértés

e. Predictors: (Constant), Teszt, Írásfeladat, Társalgás, Olvasásértés, Szituáció

f. Dependent Variable: Közvetítés



3. ábra A többváltozós lineáris regresszió analízis összefoglalása

A vizsgálatból kimutatható, hogy a független változók milyen kombinációja alkalmas arra, hogy a függő változón elérhető teljesítményt előre jelezze. A „t” értékek és a hozzájuk tartozó szignifikancia jelzi, hogy a többi változó hatása szignifikáns a **közvetítésre** (a függő változóra). A változók magyarázó erejük erősségének sorrendjében kerülnek a modellbe. Elsőként a Teszt ($t=26,059$; $p=0,000$), majd az Írásfeladat ($t=13,572$; $p=0,000$), a Társalgás ($t=9,247$; $p=0,000$), az Olvasásértés ($t=5,606$; $p=0,000$), és a Szituáció ($t=2,547$; $p=0,011$). Ezek az értékek valamennyi független változó modellbe kerülésekor némileg csökkentek, de magyarázó erejük sorrendje természetesen nem változott. A Beszédértés ($t=1,935$; $p=0,053$) és a Szakmai téma ($t=-0,751$; $p=0,453$) nem került a modellbe, mert nem tud szignifikáns darabot megmagyarázni a többi változó által megmagyarázatlanul hagyott részből. Külön vizsgálatot érdemelne, hogy ezek a változók miért nem tartalmaznak a közvetítés feladattal közös alkézségeket. A táblázat tanúsága szerint, a regressziós egyenlet segítségével sikerült akkora részt megragadni a **közvetítés** (függő változó) varianciájából, hogy a független változók (teszt, írás, társalgás, olvasásértés, szituáció) hatását szignifikánsnak, az alapsokaságra is érvényesnek tekinthessük.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a **közvetítés** feladat (függő változó) varianciájából a többi változó segítségével 41%-ot sikerül megmagyarázni (3. ábra). Ezek közös alkészségek meglétére utalnak. A fennmaradó 59% olyan alkészségeket takar, amelyek feltehetőleg csak a közvetítés készségben találhatók meg. További vizsgálatot igényelne ezen alkészségek feltárása. Kézenfekvő lenne olyan mérőeszközt keresni, amely csak a fennmaradó alkészségeket vizsgálná, ez azonban az idegen nyelvi tesztelésben szinte lehetetlen, hiszen nem tudunk olyan vizsgafeladatot, vagy tesztfeladatot összeállítani, amely tisztán egyetlen egy készséget mérne. Ezért más jellegű vizsgálatokra lesz szükség a közvetítés készségben rejlő és csak rá jellemző alkészségek feltárására.

4. Következtetések

A faktoranalízis és a többváltozós regresszió analízis eredményei tehát további megerősítéssel szolgáltattak ahhoz a korábbi vizsgálatokkal is alátámasztott véleményemhez, hogy a közvetítés részét képezi az általános nyelvi készségnek, és egyben önálló nyelvi készség is, amely a többi nyelvi készséghez hasonlóan viselkedik, és jelentősen hozzájárul a nyelvtudás méréséhez. Feltárára vár még számos megválaszolatlan kérdés, így a közvetítési készségben rejlő alkészségek mibenlétének vizsgálata, a szubjektív értékelésű tesztfeladatok elbírálásából eredő problémák, stb. Pedagógiai szempontból is igen sok a megválaszolandó kérdés a két nyelv közötti közvetítés szerepével kapcsolatban a valós nyelvhasználatban és a nyelvvoktatásban egyaránt.

Irodalom

- Dévény Á. 2004. Közvetítési feladat a nyelvvizsgán. Elhangzott: *Nyelvek és nyelvvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza. 2004. április 5-7.
- Falus I., Ollé J. 2000. *Statistikai módszerek pedagógusok számára.* Budapest: OKKER Kiadó.
- Hatch, E.M., Lazaraton, A. 1991. *The research manual: Design and statistics for applied linguistics.* New York: Newbury House.
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés 2000:* Kulturális Együttműködési Tanács. Köznevelési Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg, OM megbízásából Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
- Székhelyi M., Barna I. 2003. *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára.* Budapest: Typotext Kiadó.

Az ECL nyelvvizsga szintjeinek harmonizálása a CEFR szintjeivel

Husztai Judit – Hány László

A háború utáni Európában már az ötvenes évek közepén létrejött a *Convention for Cultural Cooperation*, amely a kontinensen belüli kulturális integráció megvalósításának fontosságát vetette fel. A szervezet megalakulása után öt évvel az élő idegen nyelvekre is kiterjesztette tevékenységét.

Az Európa Tanács kezdeményezésére az 1970-es évek elején átfogó munkálatok kezdődtek az európai nyelvek oktatásának, tanulásának, az elért nyelvtanulás eredménye mérésének és értékelésének egységesítésére. A munkálatokban számos neves európai és Európán kívüli szakember vett részt.

Az Európa Tanács kezdeményezésére elkezdett munka első eredményeként 1976-ban közzétették az idegen nyelvi kompetencia alapszintjének leírását, az ún. **küszöbszintet** (Threshold level), amelyet 1990-ben aktualizáltak, és további európai nyelvekre is kiterjesztettek.

A munkálatok során jelentős állomás volt az 1991-ben a svájci Rüşchlikonban megrendezett konferencia, ahol elhatározták az *Európai nyelvi portfólió* kidolgozását. Ennek célja az volt, hogy a többnyelvűsége, egymás kulturális értékeinek megismerésére és megértésére ösztönözze az európai polgárokat. A nyelvtanulókat a portfólió segítségével az egész életen át tartó nyelvtanulásra, a megszerzett nyelvi ismeretek és készségek fejlesztésére, a saját nyelvtanulás megtervezésére, szervezésére és értékelésére kívánták motiválni. A dokumentum kidolgozói az Európai nyelvi portfólióval azt kívánták elérni, hogy az egyes országok oktatási rendszerei között biztosítható legyen az átjárhatóság, könnyebbé váljon az Európán belüli tanulási és munkavállalási mobilitás. Az Európai nyelvi portfólió magyarországi adaptálására, *Európai nyelvtanulási napló* elnevezéssel a magyarországi változat kidolgozására és bevezetésére Darabos Zsuzsanna (KÁOKSZI) irányításával 2001-ben az európai országok közül az elsők között került sor.

Ugyancsak 2001-ben, az Európai Nyelvek Évében jelent meg Strasbourgban a kutatások eredményeinek összegzéseként a *Közös európai referenciakeret – nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (KER, angol betűrövidítéssel *CEFR*), amely ajánlasként hosszú távon egységesíteni hivatott európai méretekben a nyelvoktatási, nyelvtanulási és nyelvtudásmérési teendőket. A dokumentum **cselekvésközpontú** megközelítésben fogalmazza meg a nyelvtudás referenciaszintjeit, és tesz ajánlásokat ezek alkalmazására a tanulási-tanítási, illetve az értékelési folyamatban. A KER a 9. fejezetben külön (is) foglalkozik a nyelvtudás mérésének és értékelésének kérdéseivel.

Magyarországon a kilencvenes évek közepétől indult az a folyamat, amelyet nyelvvizsga- akkreditációként emlegetnek. Ennek a világon sehol másutt nem alkalmazott eljárásnak kimondva-kimondatlanul hármas célja volt: egyfajta minőségbiztosítási rendszer bevezetése a hazai nyelvtudásmérésben, az állami nyelvvizsga monopóliumának megtörése, illetve az időközben Magyarországon megjelent nemzetközi nyelvvizsgák integrálása az államilag elismert nyelvvizsgák közé.

Bár az európai nyelvoktatási-nyelvtudásmérési tendenciák és a referenciaszintek az akkreditációs jogszabályok megjelenésekor szakmai berkekben már ismertek voltak, az 1999-ben megjelent akkreditációs kézikönyv mégis a hagyományos szint-elnevezéssel és beosztással írta le az államilag elismert nyelvvizsga szinteket és követelményeket, és csak összehasonlítóként jelezte az ET referenciaszintjeit. Mindez jelentős elvi-gyakorlati problémákat vetett fel egyes konkrét – főként egynyelvű nemzetközi – nyelvvizsgarendszereket érintő akkreditációs eljárásban. Ezek jelentős részét a NYAT nem is tudta megoldani, mert nem vállalta fel a döntés következményeit. A kompromisszumos döntéseknek számos nemkívánatos következménye lett, többek között a nyelvtanulásra való visszahatás tekintetében. Nemcsak a szakma, hanem a vizsgázók megítélése szerint is jelentős különbségek vannak az egyes akkreditált nyelvvizsgák azonos szintjének követelményei, ill. a bizonyítványok megszerezhetőségének nehézségi foka között, ezért az eredményesség érdekében tudatosan választják a magas megfelelési arányt produkáló és hirdető, „könnyebben letehető” nyelvvizsgákat. Az ilyen és hasonló akkreditációs mellékhatások a nyelvtanulás minőségi követelményei ellen hatnak. Sajnos a közelmúltban átdolgozott akkreditációs kézikönyv e tekintetben nem jelent áttörést. Nem változott az akkreditálható szintek száma, csupán az összehasonlító táblázat átrajzolását, valamint a régi akkreditációs eljárás és követelményrendszer árnyaltabb, differenciáltabb leírását végezte el az akkreditációs testület. Az előzetes jelzések szerint az ez év júliusától változó jogi szabályozás teszi majd lehetővé, hogy a nyelvvizsgák akkreditációja a továbbiakban már az európai trendnek megfelelő kritériumok, illetve az Európa Tanács által ajánlott referenciaszintek alapján történjen.

2003-ban *Manual* elnevezéssel előzetes, kísérleti verzióban újabb dokumentum vált az Interneten hozzáférhetővé a már működő nyelvvizsgarendszerek szintjeinek az ET referenciaszintjeihez történő igazítására irányuló gyakorlati törekvés megvalósításához. Ez a tudomásunk szerint egyelőre csak angolul hozzáférhető anyag tulajdonképpen gyakorlati útmutató a KER ajánlásainak a gyakorlatba való átültetéséhez. (A hazai nyelvtudásmérők a NYAT támogatásával Bárdos Jenő professzor fordításában hamarosan magyarul is kézbe vehetik a *Manualt*.) Folyamatban van a *Manual* kipróbálása, illetve a kipróbálás tapasztalatai alapján történő átdolgozása, véglegesítése. Öröndetes dolog, hogy ennek a nemzetközi szakértői összefogással kidolgozott dokumentumnak Dávid Gergely személyében magyar közreműködője is van. A *Manual* végleges változata várhatóan csak 2007-ben jelenik meg.

2004 júniusában egy újabb segédanyag (*Guidance for Feedback, Piloting and Case Studies*) készült, amely segítséget nyújt magának a *Manualnak* a teszteléséhez. 2004 decemberében pedig egy újabb, 192 oldalas anyag (*Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for CEFR*) vált hozzáférhetővé a *Manual* szerzőinek szerkesztésében, amely a *Manual* használatának eredményességéhez kíván további ajánlásokat megfogalmazni.

A tervek – és reményeink – szerint a közeljövőben megjelenő új magyarországi jogszabályok már az ET ajánlásait is figyelembe véve fogják szabályozni a hazai nyelvvizsgák akkreditációs folyamatait. A készülő új kézikönyv az előzetes információk alapján már 6 szinten teszi majd lehetővé a nyelvtudás akkreditált mérését.

A PTE INYT által koordinált nemzetközi ECL nyelvvizsgarendszer máris megtette a szükséges lépéseket annak érdekében, hogy meglévő vizsgaszintjeit összehangolja

a *KER*-ben leírt vizsgaszintekkel. A nyelvvizsgarendszer akadémiai koordinátorának irányításával a *Manualban* leírt módszerek és nyomtatványok felhasználásával folyik a vizsgaszint-harmonizációs munka.

Első lépésként a három akkreditált vizsganyelvből (angolból, németből és magyarból) kialakított szakértői csapatok tagjai egy **familiarizációs** tréningen vettek részt, aminek célja egymásnak, illetve egymás szakmai munkájának kölcsönös megismerése mellett az elvégzendő szakértői munka előkészítése volt. A különféle nyelvoktatással foglalkozó intézményekből (egyetemi tanszék/lektorátus, középiskola, általános iskola, nyelviskola) meghívott szakértők, akik különböző nyelvi szinteken végzik az oktatást, összegző ismereteket kaptak a *KER*-ről, mivel már valamennyien ismerték előzetesen a kiadványt. Áttekintették a *KER* általános szintleírásait, bemutatták az általuk oktatott nyelvi csoportok, ill. tanítványok nyelvi szintjét, majd a *KER* általános szintleírási kritériumai alapján beazonosították egy általuk tanult második idegen nyelv készségként meghatározott szintjét. Ezt követően az általános szintleírás összekevert kritériumait kellett beazonosítaniuk: meg kellett állapítaniuk, hogy melyik leírás melyik szintre vonatkozik.

Második lépésként elvégeztük mindhárom nyelvből a vizsga auditálását, **specifikálását**, ami az ECL nyelvvizsga tartalmának, céljainak, feladattípusainak áttekintését jelentette a *KER*-ben található leírások viszonylatában. Ehhez az **internális validáláshoz** a *Manual* által javasolt formanyomtatványokat használtuk. Az A1-es nyomtatványon elvégeztük az általános specifikálást, majd kitöltöttük az A2–A7-es nyomtatványokat, illetve elemeztük a 4. fejezetben az A9–A22 pontokban szereplő nyelvi tevékenységeket.

A harmadik lépést a **standardizálás** jelentette. Ehhez pretesztelt, a team vezetője által kiválasztott 15–19 hallásértési feladatot használtunk. A feladatok 8–10 ítemesek voltak.

A standardizálási munka keretében először áttekintettük a különféle hallásértési skálákat, majd egy magyar nyelvű hallásértési feladaton értelmeztük az elvégzendő standardizálási feladatot. Érdekes volt megfigyelni, hogy mennyire másként értékelték, azonosították az itemeket az anyanyelvi, illetve a magyar mint idegen nyelvet tanító tanárok.

A teendők tisztázása után a nyelvi csapatok nyelvenként külön-külön csoportban egyenként meghallgatták a CD-ről lejátszott szövegeket, megoldották a szöveghez tartozó vizsgafeladatot, a megoldást összevetették a tesztírók által megadott megoldási kulccsal, majd a szintleírási skála alapján a rendelkezésükre bocsátott formanyomtatványon azonosították az egyes itemeket. Az egyéni beazonosítást követően az első néhány meghallgatott szöveg esetében vitára került sor, amelynek keretében a szakértők a deskriptorok alapján érvelhettek döntésük mellett. A vitát követően a szakértők lehetőséget kaptak arra, hogy a vitában elhangzottakat figyelembe véve módosítsák, illetve véglegesítsék döntésüket. A deskriptorok alapos megismerése és helyes alkalmazásuk elsajátítása után a további szövegek meghallgatását az itemek – vita és a vélemény melletti érvelés nélküli – beazonosítása követte. Vitára csak azokban az esetekben került sor, amikor kettőnél több szintnyi eltérés volt az egyes szakértői beazonosítások között. A rossznak minősített itemek esetében a szakértők javaslatot fogalmaztak meg a hibás item kijavítására.

A munka következő fázisa az **empirikus validálás** lesz, amikor megtörténik a szakértői vélemények statisztikai feldolgozása. A kapott statisztikai adatok elemzési ta-

pasztalatainak alapján a tesztfejlesztők levonják a szükséges következtetéseket, majd átdolgozzák a tesztek, és visszaforgatják őket a vizsgáztatásba. Ez azt jelenti, hogy a kalibrált tesztek egy másik tesztfeladattal együtt alkalmazva **horgonyteszt**ként működnek, és megbízható mérceként szolgálnak a velük együtt alkalmazott tesztfeladat és annak itemjei szint-adekvátságának megállapításához. Ehhez a receptív készségeket vizsgáló feladat- és itemszintezési munkához jó keretül szolgál az ECL nyelvvizsga, mivel az egyes nyelvi készségeket a megbízhatóság és a változatos mérési módszer alkalmazásának lehetősége érdekében valamennyi vizsgaszinten 2-2 feladattal teszteli.

A hallásértési szintezési munka befejezését követően az olvasásértési feladatok szintezési munkálatait végzi el a felkért szakértői gárda. Ez egyszerűbben lebonyolítható feladatnak tűnik, mivel a szakértők már ismerik a szintezési kritériumokat és az eljárást, ezért a rendelkezésükre bocsátott olvasásértési szövegek és a hozzájuk rendelt pretesztelt feladatok és megoldási kulcsok alapján otthoni munka keretében is el tudják végezni az itemszintű szintazonosítást. Természetesen itt sem tekinthetünk el a team-munkától. A szakértői munka írásos elvégzését követően a szakértők összeülnek, és megvitatják az elvégzett szintezési munka tapasztalatait. Ezt követően ugyanarra az empirikus validálási eljárásra kerül sor, amelyre a fentiekben a hallásértési feladatokra vonatkozóan utaltunk.

A szóbeli vizsgák szintbeazonosításához is kedvező feltételeket biztosít az ECL nyelvvizsga, hiszen minden egyes vizsgáról hangfelvétel készül, amelynek alapján akár többször is visszahallgathatók az elemzendő vizsgák. Összehasonlítási etalonként fel kívánjuk használni a *Manual* által említett videofelvételt, amelynek segítségével svájci felnőtt vizsgázók kalibrált teljesítményével vethetjük össze az ECL nyelvvizsga keretében elemzett és „beszintezett” teljesítményeket.

Az elemző-értékelő munka során számos probléma vetődött fel, aminek megoldása jelentős gondot okoz(hat) az adott vizsgarendszer és a *KER* szintjei közötti azonosítás megállapításakor. Kiderült, hogy hiányosak vagy nincsenek értékelési skálák a receptív készségek vonatkozásában: nincs leírás pl. a szókincre, a szociokulturális ismeretekre, a grammatikai követelményekre. Igaz, hogy az egyes szintekre vonatkozó morfológiai és szintaktikai követelmények nyelvspecifikusak, ennek ellenére a szakértők szükségesnek tartanak legalább néhány kapaszkodó megadását a feladatok és itemjeik szintjének beazonosításához.

A *KER* értékelési skálái nem adnak útmutatást – mivel nem nyelvtudásmérési céllal készültek – a receptív készségek esetében a **menyiségi mutatókra**, a megértendő írott vagy hallott szöveg terjedelmére, szószámára vonatkozóan. A „rövid”, „nagyon rövid” típusú definíciókkal nem sokat lehet kezdeni – ráadásul akkor, ha a fent említett minőségi kritériumok konkrét meghatározásai is hiányoznak. A beszédértés esetében nem utal a beszélők számára, sőt arra sem, hogy a vizsgázó hányszor hallgathatja meg a szöveget.

További problémát okoz a szövegek és a hozzájuk írt itemek összhangjának megítélése az adott szint követelményeinek tükrében. Egy adott nyelvi szint mérése elvégezhető ugyanis egy nyelvileg könnyebb szöveghez írt nehezebb, bonyolultabban megfogalmazott item-sorral, de ugyanez fordítva is megtehető, egy a szint követelményeinél nyelvileg nehezebb szöveghez írt egyszerűbb item-sorral is tesztelhető adekvátnak tű-

nő módon a követelmények teljesítése. A *KER* nem utal azokra a kritériumokra sem, amelyeknek alapján az itemek nehézségi foka megállapítható.

Főként az alsóbb vizsgaszinteken jelentős problémát okozhat az autentikus és a fél-autentikus hangfelvételek nehézségi fokának megállapítása. A *KER*-ben az általános szintleírásban az A2 szintnél követelmény, hogy a vizsgázó pl. a vásárlásnál elhangzó mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket megértése, de nem mindegy, hogy a szöveg üzletben készült eredeti, autentikus fölvétel-e, vagy forgatókönyv alapján stúdióban rögzített hangfelvétel.

További problémaként említjük, hogy a standardizálási munka eredményének statisztikai feldolgozása, a statisztikai eredmények elemzése, értelmezése és értékelése speciális szakmai ismereteket követel. Bár a *Manuál* egy egész fejezetet szentel a statisztikai feldolgozásnak, nemhogy egy nyelvtanár, de még egy nyelvtudásmérésben jártas szakember sem képes csupán a leírás alapján elvégezni a megbízható szintbeazonosításhoz nélkülözhetetlen munkákat. Mivel az országban a fél tucatot sem éri el az ilyen feladat elvégzésére képes szakértők száma, nem lesz könnyű dolguk a nyelvvizsgarendszereknek szintjeiket a *KER* referenciaszintjeivel beazonosítaniuk, és ezáltal megfelelniük az új akkreditációs követelményeknek. Föltételezhető, hogy a már akkreditált nyelvvizsgarendszerek az új elvárásoknak való megfeleléshez a NYAT-tól várják majd a szakmai segítséget.

Irodalom

- Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve.* 1999. Budapest: Professzorok Háza. 122.
- Kalauz az Európai nyelvi naplóhoz.* 2001. Veszprém: KÁOKSZI–Nodus Kiadó. 52.
- Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* 2002. Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ. 330.
- Manual.* . www.coe.int/lang
- Guidance for Feedback, Piloting and Case Studies.* www.coe.int/lang
- Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for CEFR.* www.coe.int/lang
- Akkreditációs kézikönyv és adatlapok* (2004. december) www.nyak.hu

Merevség és formalitás, avagy kreativitás és rugalmasság?

Pedagógiai örökségünk és Európa

Kassainé Tar Ildikó

Cikkem megírásának aktualitását a magyar iskolarendszerben tapasztalható áldatlan állapotok adják, melyben a gyerekek/hallgatók túlterheltek, a tananyag nagy része bár már vannak ez ellen ható törekvések lexikális anyag és nem összefüggések keresése, rá-látás kialakítása kreatív módon; a hallgatók-tanárok viszonya pedig hierarchikusan alá-főlé rendelt, nem pedig segített-segítő viszony. Számos külföldön tanuló hallgató tapasztalatai, saját élmények és ez irányú kutatás támasztja alá a fenti megállapításokat. Cikkemben ezek okaira és megoldására keresem a választ.

A magyar pedagógia és oktatás a kezdetektől, a keresztény magyar állam megalapításától fogva klasszikus európai értékeket hordozott. A hazánkban kiművelt fiatalok évszázadokon keresztül megállták a helyüket a világ minden táján, a magyar felfedezők, Nobel-díjas tudósok méltán híresek világszerte. Családi példaként említem édesapámat, aki több, mint 70 évesen is tisztelettel és szeretettel emlékezett vissza tanulmányaira (a 20-as évektől a 40-es évekig), és remekül beszélt a középiskolában (!) megtanult nyelveket. Egész életét végigkísérte az az alapos tudás, amit emberséges és jó szándékú tanítóitól, tanáraitól kapott.

Ez a pozitív folyamat Magyarországon kb. az első világháborút követően szakadt meg, főleg a ránk kényszerített politikai változások eredményeképpen. Az a politika és ideológia, ami innentől kezdve hivatalossá és rendezőelvvé vált, alaposan kiforgatta hagyományából iskolarendszerünket. Bár a korszak nagy reményekkel indult, a sztálinizmus diktatúrája és a pártállami rendszer hatása miatt az uniformizálódás felé to-lódott el, s ennek negatív hatásait máig láthatjuk: Az a jó gyerek, aki nem lóg ki a sor-ból: se lefelé, se felfelé. Tehát: átlagos (?!), lehetőleg nincs saját akarata és véleménye, nem kérdez, és nem vitatkozik. Tekintélytisztelő. Irányítható. Nincs vele „baj”. Ez a tendencia sajnos kiölte a tanárok és a diákok kezdeményező készségét, szabad akarat nyilvánítási kedvét, az önállóságot, a kreatív megoldásokat. Torzulást eredményezett a legfontosabban, a tanár-diák viszonyban is, hiszen milyen nehéz egyforma kalitkába gyömöszölni az izgó-mozgó, kifelé lógni igyekvő gyereket/hallgatót, majd még ott is tartani (Berne 1984)! Tisztelet a kivételnek, de sok tanár erejét ez fel is emésztette, emészti. (Sajnos, még ma is látható-tapasztalható, hogy a drákói szigorral és nem kedvvel, szeretettel végzett, nem diák-központú tanítás kielegeti a pedagógust, aki belefásul az önként és feleslegesen cipelt fegyelmezés és ketrecbe gyömöszölés terhébe.) Ezek-nek az éveknek legjellemzőbb alakja Makarenko volt, kinek módszereit széles körben éltették és oktatták. Makarenko egyik alaptétele volt a hatalmas terhelés szükségessége, de emellett a gyerek, a diák iránt tanúsított tisztelet is, minden körülmények között. (Pataki 1966).

A fentebb említett okok miatt Magyarországot késve (bő negyven év) érte el az a társadalmi-politikai változások által beindított folyamat, mely Európa országaiban már jóval hamarabb teret nyert. Ez a folyamat kettős: az oktatás folyamata egyrészt tömegessé válik egyre többen juthatnak be az oktatás rendszerébe, egyre szegényebb rétegek számára is elérhetővé válik az iskolázottság megszerzése, másfelől egyre nagyobb teret kap az individuális fejlődés eltérő ütemének felismerése, ennek fontossága, mindezek elfogadása. Ez a folyamat szerencsére, de még nem kellő mértékben éppen az uniformizálás ellen hat, bár sok pedagógus még mindig úgy vélekedik, hogy a gyerek, a hallgató egyéni ritmusához való rugalmas alkalmazkodás fárasztó és megterhelő rá nézve.

Mai korunkban az EU a nyelvek és az informatika mindent átható, átrendező szerepéről foglalt állást. Nyelvtanárként úgy látom, hogy tevékeny szerepünk van nemcsak a tudásanyag átadásában, hanem a nyelvtanítás speciális lehetőségei (beszélgetés, személyesebb viszony kialakítása, egyéni ütem, érzék stb. figyelembe vétele) által a régi, merev struktúra további fellazításában is, a saját magunk (!) és diákjaink hasznára is. Az EU Memoranduma az Élethosszig tartó tanulásról 6 sarokpontokat fogalmazott meg, melyek között szerepelnek a hatékony tanulási és tanítási módszerek is. Kitér a Memorandum a tanulóközpontú képzés akadályaira is, itt említi a fogadókészség hiányát a tanuló részéről, a motiváció, az önkéntesség és az egyéni ütemezés hiányát. Csupa olyan dolgot, ami a magyar oktatási rendszerből az előbb említett okok miatt hiányzik, s melyekre olyan nagy szükség van! Jelenkori eredményeink eléggé elszomorítóak. A *Jelentés a magyar közoktatásról*, mely 2003-ban az Oktatási Minisztérium támogatásával az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában készült, az ún. PISA jelentés eredményeit közli, mely szerint negyven ország 15 éves tanulóit vizsgálva a magyar diákok matematikából és szövegértésből a 25., természettudományokból a 17., míg problémamegoldó képességeket tekintve a 20. helyen állunk. A diákok keveset olvasnak és azt sem örömmel.

Egy, az iskolák belső világát vizsgáló értékelés szerint a hallgatók túlterheltnek érzik magukat, nem éreznek személyes kapcsolatot, segítőkészséget a tanárok nagy részétől, erőteljesen uralkodik a hierarchikus tagozódás (még a tanárokon belül is, hát még a tanár-diák viszonyban) az iskolák és egyetemek belső világában.

Az Európa Tanács a barcelonai csúcson (2002) a tanárokat „bármely, a társadalom és a gazdaság fejlődését szolgáló stratégia kulcsszereplőiként” határozta meg, ugyanakkor a társadalom is egyre magasabb elvárásokat támaszt a fiatal nemzedékek nevelésében-oktatásában-képzésében részt vevő pedagógusokkal szemben, hiszen tölük várja, hogy olyan tudással, készségekkel, kompetenciákkal vértessék fel a tanulókat, melyek révén sikeresen tudnak integrálódni az állandóan változó világba.

Tanárként, sőt, kiváló lehetőség: nyelvtanárként, feladatunk tehát világos: ha felfrészítjük az iskolai kultúra merevségét és kötöttségeit, melyek meghatározzák a felnőttoktatás jellegét is, beleértve a különböző tanulási formák között megszerezhető végzettségek elismertetésének azonosságát és különbségeit, teszünk valamit (nem is keveset) a kedvvel végzett élethosszig tartó tanulás, a változásokkal való megbirkózás felé.

A magyar felsőoktatási rendszer jövőjében egyre jelentősebb szerepet kap a Civic Education Project, az a kelet-, valamint közép-kelet európai térség felsőoktatási programjainak támogatására létrehozott szervezet, amely rendszeresen szervez a régióban

különféle nemzetközi diákkonferenciákat. A CEP alapelve az a gondolat, hogy minden demokratikus társadalomnak kritikusan gondolkodó, jól informált egyénekre van szüksége, akik szakmai és felsőoktatási képzésben vesznek részt, s így segítik elő (nélkülük elképzelhetetlen) a demokrácia megvalósulásához szükséges politikai és gazdasági átalakulást.

Végül, gondolatébresztőnek hadd ajánljam pedagógustársaimnak egyik nagy olvasmányélményemet, amit hiányolok az akkori (70-es évek, egyetemi tanulmányaim), de a mai pedagógusképzés tananyagából egyaránt: A. S. Neill: Summerhill c. könyvét a szerző életpályájáról, pedagógiájáról és tapasztalatairól. Neill az oktatás folyamatában a következőkre teszi a hangsúlyt: gyerekek/hallgatók érzelmi biztonsága, saját sorsukba való beleszólás lehetősége, a természetes ütem szerinti fejlődés és a felnőttek által rájuk rótt félelem, kényszerítés és korlátozás megszüntetése. Mindenki találhat benne hiánypótló információt!

Irodalom

Berne, E. 1984. *Emberi játszmák*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Pataki F. 1966. *Makarenkó élete és pedagógiája*. Budapest: Tankönyvkiadó. 582.

Neill, A. S. 1960. *Summerhill (A pedagógia csendes forradalma)* Budapest: Kétezeregy Kiadó.

A tankönyv szerepe az idegen nyelv tanulásának folyamatában

Kovácsné Varga Éva

1. Bevezetés

Mekkora szerepet játszik a tankönyv az idegen nyelv tanulásában? Milyen feladat és felelősség hárul a tanárra, amikor diákjai számára könyvet választ? Van-e szükség tankönyvelemzésre?

Egyre több kiadó egyre többféle nyelvkönyvet jelentet meg, így válik mind fontosabbá a tankönyvek tudományos vizsgálata, különböző elemzési szempontok összeállítása. Szinte naponta találunk újabb nyelvkönyveket a könyvesboltokban, a tankönyvválasztás előtt álló nyelvtanár megfelelő segítség nélkül már nem biztos, hogy el tud igazodni a tankönyvpiac óriási kínálatában.

Előadásom első részében azt a kérdést szeretném körüljárni, miért van szükség tankönyvelemzésre. A második részben a tankönyvelemzés alapjául szolgáló kritériumlisták szerepéről szeretnék szólni, majd néhány tankönyvelemzési katalógust mutatok be. Végül az utolsó részben hallgatók által összeállított szempontrendszeret ismertetek.

2. Szükség van-e tankönyvelemzésre?

Ahhoz, hogy kiderüljön, mennyire felelnek meg a tankönyvek az oktatás célkitűzéseinek, feltétlenül szükség van arra, hogy a tankönyveket elemezzük. Ez a terület, tehát a tankönyvkritika, tankönyvelemzés, tankönyvkutatás, a tankönyvek nemzetközi összehasonlító elemzése Magyarországon hosszú ideig elhanyagolt volt. Ma már egyre többször lehet olvasni a tankönyvelemzés fontosságáról, megjelennek különböző kritériumlisták, amelyek alapján lehetséges a tankönyvek elemzése, ill. elemző összehasonlítása. Igaz, hogy 20-30 évvel ezelőtt nem is volt szükség a használatban lévő nyelvkönyvek elemzésére, hiszen kötelezően előírt tankönyvekből folyt az idegen nyelv tanítása, egészen a kilencvenes évekig a nyelvtanárok nem élhettek a szabad tankönyvválasztás jogával. A 80-as években jelentek meg ugyan különböző bírálatok, pl. az akkor kötelezően érvényben levő gimnáziumi német nyelvkönyvről, de ezek nem voltak szisztematikusak és teljesek, összehasonlításra pedig - „vetélytárs” híján - semmiképpen nem volt lehetőség.

A rendszerváltás után ugrásszerűen megemelkedett a választható tankönyvek, így értelemszerűen a nyelvkönyvek száma is. A Tankönyvkiadó monopolhelyzete megszűnt, egyre több tankönyv jelent meg a különböző kiadóknál. Így vált fontossá a tankönyvek tudományos vizsgálata, különböző elemzési szempontok összeállítása, hiszen a tankönyvválasztás édes, de nem kis terhe - ideális esetben - a tanár joga és kötelessége.

Neuner (1994) úgy fogalmazott, hogy egy országban akkor jelentkezik az igény a tankönyvelemzésekre, amikor különböző koncepciójú tankönyvek állnak egy időben rendelkezésünkre, vagy a tankönyveket kibővíteni szándékoznak más részekkel (pl. munkafüzet, nyelvtani összefoglaló, hanganyag stb.), ill. az idegen nyelv oktatása nem homogén csoportok számára történik. Azt is megjegyzi, hogy éppen ezért növekszik

meg hirtelen az ilyen irányú kutatások száma a politikai változások idején. Magyarországra a 90-es évek elején mindhárom kijelentés igaz volt.

A rendszerváltás után a kiadók gyakran szerveztek továbbképzéseket a különböző, általuk kiadott tankönyvek felhasználásához. Bár ezek a továbbképzések mindenképpen sikeresek és kedveltek, megoldást hosszú távra nem nyújtanak, hiszen mindig csak egy konkrét tankönyvvel való munkához nyújtanak segítséget. Azonban a ma is gyakori tankönyvkiállítások, tankönyvbemutatók, amelyeken a kiadók legújabb tankönyveiket adják a gyakorló nyelvtanárok kezébe, mindenképpen hasznos rendezvények. Ezen kívül a tanárképzésben és a tanár továbbképzésben lehetne nagyobb súlyt fektetni a tankönyvválasztás kérdésére.

Szabylár Anna és Petneki Katalin (1997, 1998) nagyon sokat tettek már ezen a területen. Megjelent egy kiadvány a Soros Alapítványnál, amelyben egy szempontrendszer dolgoztak ki, mely mankó lehet a nyelvtanárok számára a legmegfelelőbb tankönyv kiválasztásában. Szintén ők fogalmazták meg a teendőket e téren: Össze kell gyűjteni a megjelent cikkeket és a lehető legteljesebb bibliográfiát kell létrehozni a tankönyvelemzésről és értékelésről. A Magyarországon jelenleg használatos nyelvkönyvek jegyzékét össze kell állítani, ezeket a tankönyveket elemezni kell. Empirikus kutatásokat kell végezni annak megállapítására, hogy mennyire megfelelőek és hatékonyak a használt nyelvkönyvek. Az eredményeket különböző publikációk formájában nyilvánosságra kell hozni.

3. A kritériumlisták szerepéről általában

Megjelent már néhány olyan tankönyvelemzési szempontgyűjtemény, amelynek az a célja, hogy a tanár kezébe megfelelő eszközt adjon, amikor csoportja számára a tankönyv kiválasztására készül. Ha tankönyvet elemzünk, tulajdonképpen megadott vagy saját magunk által kiválasztott szempontok alapján a tankönyv egészét vagy részeit megvizsgáljuk, majd az eredményeket rögzítjük. Nehéz azonban elképzelni olyan kritériumlistát, amely egyszerűen a nyelvtanár kezébe adható és már fel is használható minden esetben. Gyakran problémásak ezek a szempontok, talán inkább az lehet a céljuk, hogy felkészítsenek a tankönyvválasztásra, lehetőséget adjanak a szempontok kiválasztására, de a tankönyvelemzést mindenkinek a saját értékrendszere szerint, saját maga által kiválasztott kritériumok alapján kell elvégezni. Ezt bizonyítja, hogy végzős hallgatóink közül sokan vállalkoznak szakdolgozatukban tankönyvelemzésekre, tankönyv összehasonlításokra, de még senki nem kész katalógus alapján végezte ezt a munkát, hanem saját maga által összeállított szempontok szerint, amelyeknek alapját természetesen az ismert és szakirodalomban hozzáférhető listák képezték.

4. Néhány szempontrendszer bemutatása

Az egyik első szempontrendszer Petneki Katalin (1997) nevéhez fűződik, aki német nyelvszakos tanárok megkérdezése alapján állította össze azt a 10 szempontot, amely szerint elemezni lehet a tankönyveket. Ebben a szempontrendszerben a felsorolás sorrendje is fontos, hiszen a megkérdezett némettanárok által adott válaszok gyakorisága határozza meg ezt a sorrendet. A szempontok a következők: nyelvtan, motiváció, szövegek, célcsoport, feladatok, hallás utáni értés, témák, vizualizálás, beszédképesség, szó-

kincs. Feltűnhet a nyelvtan elsődleges szerepe, mely - ismerve a magyarországi idegen-nyelv-tanulási hagyományokat és a felmérés készítésének időpontját (1995) - egyáltalán nem meglepő. Érdekesnek és fontosnak ítéli maga a szerző is a 2. kritériumnak (motiváció) az előkelő helyét.

Nem véletlenül hasonló a következő lehetséges szempontrendszer sem, hiszen a szerző azonos, aki Szablyár Annával együtt a következő kritériumok alapján elemez német nyelvkönyveket: didaktikai-metodikai koncepció, célcsoport és motiváció, témák, tartalom és országismeret, képi tartalom, szövegek, a kommunikatív készség fejlesztése, szókincs és a nyelvtan. Mindenképpen egyet lehet érteni a szerzőkkel, hogy e szempontok alapján történő elemzés már megfelelő képet adhat arról, mit nyújthat az adott tankönyv tanároknak, diákoknak. (Zalánné Szablyár, Petneki 1997, Petneki, Szablyár 1998)

Még egy tankönyvelemzést választottam ki, melynek szempontjait szeretném ismertetni. Bikics Gabriella (1999) a *NyelvInfóban* a *Stufen* c. nyelvkönyvet elemezte a következők alapján: Kognitív célok: információk, szókincs, nyelvtan; gyakorlati célok: helyesírás, kiejtés, olvasáskészség, íráskészség, hallásértés, beszéd-készség; pedagógiai célok: kultúrák összehasonlítása, esztétikai nevelés, problémamegoldó gondolkodás, kreativitás, viselkedéskultúra. Ennél a kritériumlistánál látunk bizonyos eltéréseket az előzőkhöz képest, ez részben azzal magyarázható, hogy a szerző az interkulturális szemléletet mutatta be a kiválasztott tananyagcsalád alapján.

Végül francia szakos kolléganőm, Tóth Judit (2002) tankönyvelemzésre vonatkozó szempontrendszerét szeretném bemutatni. Eszerint a behatóbb elemzést egy preszelekció előzi meg, ahol a tényleges tanítási helyzetet a tankönyvcsalád adataival vetjük össze (életkor, rendelkezésre álló idő, didaktikai célkitűzések, metodikai koncepció). Csak pozitív válaszok esetén van szükség további vizsgálódásokra, melynek szempontjai a következők: a tankönyv felépítése, a nyelvi tartalom didaktikai feldolgozása, gyakorlatok típusai, készségfejlesztés, országismeret, képi tartalom. Sok átfedés van természetesen a listák között. Kiderül például, hogy a tanárok többsége a tartalmi és nyelvi szempontokat tartja a legfontosabbnak, kiemelkedő helyet foglal el a metodikai koncepció és a képi anyag is.

5. Hallgatók által összeállított kritériumlisták

5.1. Tankönyvelemzési aspektusok szakdolgozatokban

Először következzen néhány olyan szempontrendszer bemutatása, amelyeket végzős hallgatók állítottak össze. E diplomamunkák fő célja az elvégzett elemzések, összehasonlítások, értékelések bemutatása volt, de első lépésként a szakdolgozóknak mindenképpen önálló szempontrendszert kellett összeállítaniuk.

Egy hallgatónk néhány évvel ezelőtt a *Meine Familie und ich* c. tankönyvet elemezte a következő szempontok szerint: célok és módszerek, a tankönyv szerkezete, készségek és feladatok, nyelvészeti szempontok, a diákok szempontjai. Egy másik diplomamunkában két tankönyv: *Das Deutschmobil* és *Deutsch mit Peter und Petra* összehasonlító elemzésére került sor a következő szempontok alapján: a tankönyvek legfontosabb aspektusai, felépítés, készségek és feladatok, nyelvészeti szempontok, országismeret, saját tapasztalatok. Az utolsó kiragadott példában a *Start!* c. nyelvkönyvet elemzi egy hallgató: témák, felépítés, feladat típusok, hallás utáni értés, óravázlat a tankönyv egyik leckéjének feldolgozására, a gyerekek által elért eredmények értékelése.

Ha összehasonlítjuk a három szempontrendszert, látjuk, hogy a tankönyv felépítése, a készségfejlesztés fontossága és bizonyos szubjektív tényezők mindenhol szerepet kapnak.

5.2. Hallgatók által a nyelvpedagógia szemináriumokon összeállított kritériumlisták

Harmadéves hallgatókat kértem meg a szemeszter elején, hogy minden előzetes módszertani ismeret nélkül állítsák össze azt a 10 szempontot, amelyek számukra a legfontosabbak, ha egy nyelvkönyvet a kezükbe vesznek. Arra kértem a diákokat, a leendő tanár szemével végezzék el ezt a feladatot.

A listák összevetése után a következő megállapításokat lehet tenni: 12 harmadéves hallgató állította össze a saját szempontrendszerét. Ismerve hallgatóimat, számítottam rá, hogy a nyelvtan az első helyek egyikén fog végezni. S mivel az előző szemesztert gyakorlatilag a készségfejlesztésnek szenteltük, feltételeztem, hogy ez is befolyásolja őket a listáik összeállításánál. A kritériumok összehasonlításánál a nyelvtan magasan „győzött” a többi szempont előtt (12-ből 7 hallgatónál jelent meg), valószínűleg nyelvtanulási szokásaik, tapasztalataik alapján döntöttek úgy a hallgatók, hogy ez a legfontosabb számukra. Ezen kívül az aktuális témák (6), a változatos feladatok (6), a tankönyv felépítése (4), a négy alapkészség fejlesztése (4), a képek milyensége (4), a diálógusok bősége (4), a szöszedet (4), az autentikus szövegek (3), és az életkori sajátosságok figyelembevétele (3) voltak a vezető helyeken. Megjelentek egy-egy hallgatónál olyan szempontok is, amelyek számukra valami miatt fontosak, ill. találtam olyan aspektusokat is, amelyekről azt feltételeztem, hogy nem is említik meg egyáltalán. Egy-szer szerepelnek a következő szempontok: a kiejtés, intonáció gyakorlásának a fontossága (talán nem véletlen, hogy a válaszadó másik szakja angol), a kiadó, a szerző, valamennyi német nyelvű ország megjelenése a tankönyvben, változatos munkaformák, képleírások lehetősége, szókinszfejlesztés, egyértelmű utasítások, szólások, szituációk, ellenőrző feladatok. Nagyon sokoldalúan és körültekintően járták körbe ezt a kérdéssort a válaszadó hallgatók, bizonyítva ezzel, hogy a legfontosabb szempontokat nyelvtanulási tapasztalataikra hagyatkozva is ki tudták választani.

Néhány hét elteltével, miután az előadásokon és a szemináriumokon is foglalkoztunk a tankönyvelemzés kérdéseivel, újra megkértem a diákokat, hogy kis csoportokban állítsanak össze olyan szempontrendszert, amelyet valamennyien el tudnak fogadni, és amely alapján elvégezhető egy nyelvkönyv értékelése. Ezt az elemzést egyébként el is végezték, de most csak az általuk kiválasztott legfontosabb szempontokat szeretném bemutatni. A már korábban fontosnak tartott szempontok most is megjelentek: készségek, témák (aktuális, életkornak megfelelő), képi anyag, nyelvtani összefoglaló, szöszedet, felépítés és változatos feladatok. Ezen kívül praktikus tényezők, mint a nyelvkönyv külső megjelenése, átláthatósága, a szemléltetés módja, a betűk olvashatósága, a tankönyvcsalád további részeinek beszerezhetősége, ára is fontos szerepet kaptak az elemzéseknél. Talán ha ezek a hallgatók egy-két év múlva nyelvkönyvet választanak csoportjaik számára, nem ijednek meg a választék bőségétől, tudni fogják, mely szempontokat tartsák fontosnak a kiválasztásnál. Ezen kívül ennek a munkának az volt a célja, hogy az újabb nyelvkönyveket kezükbe vehessék, átlapozhassák, megismerhessék a jövő nyelvtanárai.

6. Befejezés

Természetesen a bemutatott szempontrendszereken kívül számos más lehetőség is létezik. Nem törekedtem, nem is törekedhettem teljességre, mindössze néhány példát szerettem volna bemutatni. Mindenki számára tökéletes tankönyv nem létezik, és azaz, ha mereven ragaszkodunk egy tankönyv menetéhez, vagyis „letanítjuk a könyvet”, soha nem érhetjük el igazán a célunkat, mindenképpen élni kell a tankönyv nyújtotta tanári szabadsággal. A tanár egyik legfontosabb feladata nem csak a meglévő kínálatból a csoportja számára legjobb tankönyv kiválasztása, hanem a kiválasztott tankönyv legmegfelelőbb feldolgozása, átalakítása a saját és az adott az adott csoport igényeihez mérten.

Irodalom

- Bikics G. 1999. Interkulturális szemlélet: a *Stufen* példája. *Nyelv Infó*. VII. évf. 12-16.
- Kast, B., Neuner, G. (hrsg.) 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Petneki K., Szablyár A. 1998. *Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext*. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.
- Tóth J. 2002. Tanítsunk nyelveket, de miből? A tankönyvválasztás néhány fontos kritériumáról. In: Katona A. (és mások szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zalánné Szablyár A., Petneki K. 1997. *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Budapest: Soros Alapítvány.

The Role of Teacher in EFL Learning and Teaching

Magocsa László

Traditionally the role of the teacher has been a purveyor of information about linguistic, grammatical and syntactical phenomena, the teacher was the fount of all knowledge about language.

This is not true any more. The modern language teacher is a facilitator: a person who assists students to learn the language for themselves. In this activity the students are likely to work in groups, preparing some conversation related, discussion or role play tasks. While planning the lesson the teacher takes into account that all of the students might be at different stages in their listening, speaking, writing and reading skills. In consequence the learning of new elements of the language is individualized to suit individual requirements and abilities.

In this change, the teacher needs to consider how he/she might best provide the experiences related to the language so as to make the learning as easy and quick as possible.

There are two possible approaches to the design of a language teaching programme:

A programme where the content is carefully derived from an analysis of the student's personal, social and/or vocational needs. By this method motivation is generated by immediate success in communication and other aspects of the language and the avoidance of failure.

The other approach starts from the experience of the student, the experience of using the language that has taken place as part of life at the earlier stages of language learning and usage. Such an approach has been described as 'problem solving', 'student centred language learning', 'participative language learning'.

We have to make a careful choice of teaching methods when the requirement is: to be able to speak at least three languages. We have to consider the individual needs of the students' and the adults' expectation.

Having more than 25 years of experience in teaching languages it seems to be necessary to remark that no two students learn the language in the same way.

One of them may prefer to learn mainly individually after getting necessary input from the teacher concerning given syntactical or grammatical phenomena. This student may prefer learning by reading different texts written in the target language or about the system of it, and to learn individually. In this case the necessary additional information can be obtained by reading for information.

Another student may have problems with reading texts written in the target language because of the lack of the necessary vocabulary or the experience in comprehension of similar passages. In another case the problems may be rooted in the earlier secondary level education when the so called reading comprehension caused big problem even while getting information from texts written in the mother tongue. Direct involvement of tutorial method may seem necessary for achieving needed acquisition in this case.

A third student may learn through a mixture of language experience got while studying texts written in the target language and about the language system and being made to think about that experience and making conclusions about those and learn best as a member of a group when communication in the target language is an important element in the language learning process. They can be asked to participate in discussions about certain topics read or to role play certain situations. They learn best as a member of a group where they can communicate with each other and where competition is an important element in their language learning process.

Thus, although there may have been ten, fifteen or more students in a class, they are all individuals and need to be treated as individuals while they are trying to acquire the target language. Of course it is crucial in this process, how you treat a class of students as individual. The psycho-linguistic approach in this case has to be very special bearing in mind that you are teaching the language to adults who have built up a series of expectations concerning knowledge of the language and these expectations have been based on their previous experiences and determined by their plans how they want to use the language in the future. The language teacher's task is to discover their preferences, to concentrate upon those that have been successful and play down those that have been unsuccessful.

There are four main expectations that are common in second language learning by adults.

The first is that adults expect to be taught about all aspects of the language and get the knowledge of the language which can be beneficial in their later career.

Consequently they come to the class of their volition spurred by great expectations concerning how they can make use of their knowledge of the language in the new era when the EU membership opens new perspectives for those who speak languages.

It is a totally new situation in Hungary in the history of our second language teaching and learning and we have to pay special attention to it. Previously this attitude was mainly missing and consequently the motivation of learning a second language was also different. Now their expectations are that they will learn the language and acquire it as fully as possible as a result of their attendance and hard work. In consequence they expect you to teach them the language in a way that they will be able to use it really well in the future. Because the language acquired can be considered as a means of establishing their social status and standard of living. A kind of practical approach is to be felt in this case but it would be a mistake to forget about theoretical issues. All these do not mean of course that you have to practice with them, talk or lecture to them about the language the whole time.

Kolb (1984) shows us the importance of variety in instructional techniques. Firstly it means that you need to find out the language teaching techniques that are most appropriate to your students as individuals and to teach each of them according to their needs and preferences. Secondly, adult students expect to have to work hard while acquiring the language. They know that not only will they have to concentrate in the language learning process in the class but that they will also have to devote some time to private study of the language. Your task is to assign appropriate and really necessary material for this kind of 'self study' and make sure that they do work hard on the language.

The third main adult expectation is that the language acquisition is in direct contact with development of their career. This means that it is necessary to set language exercises that can be adapted to individual requirements, making sure that some of the exercises are work based. European developments and tendencies can be included in the learning process in this way.

The fourth and final adult expectation is that the learners expect to be treated in the language classes as adults. We must accept the students' comments and questions with all of the seriousness with which they are presented. We must know that sometimes questions concerning some language phenomena can arise from worry how they can use them properly in their working environment for example in a target country. Adults tend to be much more intense about their learning a second language and this is what makes teaching a second language to adults so satisfying, so we must not treat them in an offhand manner.

Much of the management of groups of students learning a second language lies in preparation. We, language teachers, must always be prepared and ready for any eventuality. This means that we must be ready to change our teaching plan and strategy both for the group and for individuals. While covering for example a certain period of British Civilisation it might well happen that some students from the group who have already participated in international training have related experience. In this case it is a need for them to share it with the others and facilitating this activity can be very beneficiary both for them and the others in the group.

Generally all sessions of language learning whether they are classroom, laboratory or workshop based, have an introduction in which part we must assess the immediate language needs of individuals – their entry behaviour. The group activities can include questions and answers or a discussion of the objectives of the session to find out what our students already know about the topic.

Sometimes, depending on the proficiency level of the group even the questions themselves need to be carefully implied in order to be understood easily by the potentially weakest students. There should not be used complicated syntactical or grammatical structures while answering them and the vocabulary also should be the simplest possible. Participation of the learners in the discussion about the topic to be covered reveals a lot about language proficiency and knowledge of the topic. For example in the case when the question a student asks is: 'What is the meaning of *voice* in the notion of Passive Voice?' it is evident, that we will not go into details in our explanation about active versus passive syntactical units until we have profoundly discussed the questioned phenomena.

After all of this exploration of weaknesses or strengths in the knowledge about the language follows the development phase. It may involve us in some formal input of the actual material. In the process of acquisition of the syntactical, grammatical or communicative phenomena the students should follow the Experience, Reflection, Learning Model and conceptualise the material.

This can be achieved by completing some sort of group exercises when there are communication skills to be developed for example. The students can conceptualise the language or communicative phenomena in group discussion with the help of the teacher, role play or group problem solving.

The role of the teacher in these activities should be carefully chosen according to the proficiency level of the students and the need for interfering in the exploration of the subject. The final phase is the conclusion to find out how much the students know about the covered material. This might be achieved through personal or group assignment.

Reference

Kolb, D. A. 1984. *Experimental Learning – Experience as a Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Metacognitive awareness of the reading strategies of English majors at Debrecen University

Mónos Katalin

Introduction

We are overwhelmed by written input of all sorts, thus need to be able to read efficiently for survival, information, pleasure, or study purposes. Efficient reading is especially important in academic contexts; maybe most of all in higher education, where reading for study purposes, often in L2, is exercised on a daily basis.

Partly because of the decline in the overall proficiency level of students majoring in English, in 2003 the English-American Institute of the University of Debrecen introduced a proficiency exam targeted at level C1 of the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2002) for students in the first year of their studies. The English Yardstick exam (EYE) is a 5-component, skills-based test with papers of the four major skills and a summary writing part. It measures general and academic English, and functions as a means to filter out those students whose English does not allow pursuing academic studies in that language (specifications on).

Not surprisingly, the reading paper has proved to be rather difficult since the beginnings. As I have been responsible for that, and teaching and researching the receptive skills are my main professional interest, I have conducted a study with the aim to find out about the test-takers' reading habits; that is, to see how they cope with academic, study-related materials in English. In the following, I will present the findings of this study and discuss the implications for language and reading instruction in the given academic context.

The study: participants, instruments, objectives

The study was conducted in autumn 2003 and spring 2004. Altogether 86 students participated in it: 59 females and 27 males, the majority between 18-20 years. As pointed out above, the objective was to find out about how students read who are about to sit for the EYE exam, and to see how their perceived reading strategy use correlated with reading proficiency. Perceived reading strategy use was surveyed by the use of a questionnaire, the Survey of Reading Strategies of Hungarian College Students (SORS-HU), an instrument developed from the Survey of Reading Strategies (SORS) (Mokhtari & Sheorey, 2002: 3-4) specifically for the Hungarian context. According to Mokhtari & Sheorey, the SORS is „intended to measure the type and frequency of reading strategies that adolescent and adult ESL students perceive they use while reading academic materials in English” (2002:4). It consists of 30 items, which are to be responded to on a 6-point, Likert-type scale. (1 stands for „I never do this”, whereas 6 means „I always do this”.) It has 3 categories or subscales. *Global reading strategies* (13 items) are „**intentional**, carefully planned techniques” (ibid) which readers apply in order to monitor or manage their reading. E.g.: *using pre-existing knowledge* about the

subject to aid text comprehension; *taking an overall look at the text* to see what it is about before reading in detail; or *using text features like bold face or italics* to identify key information in the text. *Problem solving strategies* (8 items) are used when readers „work directly with texts” (ibid) and comprehension problems occur. E.g.: *adjusting the speed of reading* to text difficulty, *rereading the text*, or *picturing/visualising information* to aid comprehension. *Support strategies* (9 items) are „basic support mechanisms intended to aid the reader in comprehending the text” (ibid), such as *translating* from English into Hungarian while reading; *highlighting information* in text; or *paraphrasing* ideas.

Respondents’ reading proficiency was measured in two different ways: by their own self-ratings on a 1-6 scale (where 1 indicated a „poor reader”, and 6 an „excellent one”), and on the basis of their EYE reading results. The assumptions behind the study were:

- Good/efficient readers are strategic readers, that is, „engage in deliberate activities that require planful thinking, flexible strategies and periodic self-monitoring” (Paris & Jacobs 1984, in Sheorey & Mokhtari 2001:433).

- There is a positive correlation between effective use of metacognitive skills and fluent reading, put another way, good readers activate metacognitive skills, such as adjusting reading rate, skimming, previewing, monitoring cognition, as well as self-regulation strategies like planning ahead, or being aware of and revising the strategies being used (Alderson, 2000; Grabe 1991).

- We need to increase our understanding of students’ metacognitive knowledge about reading and reading strategies if we mean to improve their reading proficiency, and so to design reading skills development programmes in an informed manner.

Finally, a practical consideration was that apart from Sheorey & Szőke’s findings (2003), we know virtually nothing about how Hungarian students read in English in academic contexts. The following questions were set for the study to answer:

1. What type and frequency of reading strategies do the students under study report applying while reading academic texts?
2. Is there a relationship between reported strategy use and reading ability/proficiency?

Presentation and discussion of findings

The findings of the reading strategy survey (question 1) are as follows: The means of individual items range from the high 5,38 (GLOB) to the low 2,21 (GLOB) mean. There are 16 individual items, that is, more than half of all, in the high usage category (mean of 4,1 or above). For another 13 items, medium usage (mean between 2,50-4,00) is reported, and just one item falls in the low usage (mean of 2,49 or below) category. As regards the subscales, item means for global strategies range from 5,38 to 2,21. The range for support strategies is between 4,24 and 2,50, while for problem solving strategies this is between 5,37 and 3,47. The 5 most and least often used strategies can be seen in Table 1. Interestingly, global reading strategies appear among both the most and least often used items. While there are three problem solving strategies in the most often used category, there are not any among the least often used ones, where one can find three support strategies besides two global ones.

<i>Name</i>	<i>Strategy most often used</i>	<i>Mean</i>
GLOB13	Looking at the title before reading to get a hint about text content	5,38
PROB7	Re-reading for better understanding	5,37
PROB4	Reading carefully when text becomes difficult	5,09
GLOB10	Evaluating text read	5,01
PROB2	Trying to stay focussed on text	4,76
<i>Name</i>	<i>Strategy least often used</i>	<i>Mean</i>
GLOB8	Using word clues, e.g. "first"; "but" for better understanding	2,73
SUP2	Reading aloud when text becomes difficult	2,62
SUP4	Translating from English into Hungarian	2,61
SUP9	Setting oneself questions about text and trying to answer them	2,50
GLOB6	Skipping parts of text thought unimportant	2,21

Table 1 Reading strategies used most and least often by respondents

A further analysis of the data according to the subscales reveals a range of uses from moderate to really high. As we can see (Table 2), means for global and support strategies as well as overall mean fall in the medium usage category, while the mean of problem solving strategies is high (in bolds).

<i>Name</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>
Global Reading Strategies	86	2,31	5,31	3,95	0,59
Support Reading Strategies	86	1,89	4,78	3,41	0,75
Problem Solving Reading Strategies	86	3,25	5,88	4,55	0,60
Overall Reading Strategies	86	2,48	4,96	3,97	0,53

Table 2 Reported use of strategy groups and overall use

The frequencies of high, moderate and low uses of strategy groups and overall use across the sample can be seen in Table 3. It reveals an overwhelming preference among respondents for problem solving strategies, followed by global and support strategies, where one can find the largest amount of low usage. In addition, it shows a dominance of high or moderate perceived strategy usages by respondents, even in the case of support strategies.

<i>Use</i>	<i>Global RS</i>	<i>Support RS</i>	<i>Problem Solving RS</i>	<i>Overall RS</i>
High	42 (48,8%)	19 (22,1%)	70 (81,4%)	37 (43,0%)
Moderate	43 (50,0%)	54 (62,8%)	16 (18,6%)	48 (55,8%)
Low	1 (1,2%)	13 (15,1%)	-	1 (1,2%)
N total	86 (100%)	86	86	86

Table 3 Frequencies of reported strategy use

To answer question 2, whether reported strategy use and reading efficiency correlate, reported reading strategy use was compared to self-rated reading proficiency, and then to EYE test results. For the former, some significant effects have been identified. As Table 4 shows, in all categories (self-rated) poor readers have the lowest means (in italics). The highest means are with the moderate readers in the categories of support,

problem solving and overall strategy use, and with excellent readers in global strategy use, though the means of medium and excellent readers are very close indeed. Differences are significant in the category of global reading strategies (in bolds). Here both excellent and medium ability readers report significantly higher usage than their poor counterparts.

<i>Strategy use</i>	<i>Reading proficiency</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>Sig.</i>
GLOB	Poor	3	3,04	0,325	,016
	Medium	60	3,95	0,617	
	Excellent	23	4,08	0,444	
	<i>Total</i>	86			
SUP	Poor	3	2,88	0,777	,160
	Medium	60	3,50	0,743	
	Excellent	23	3,23	0,738	
	<i>Total</i>	86			
PROB	Poor	3	4,16	0,260	,527
	Medium	60	4,57	0,601	
	Excellent	23	4,55	0,644	
	<i>Total</i>	86			
OVERALL	Poor	3	3,36	0,453	,125
	Medium	60	4,01	0,554	
	Excellent	23	3,95	0,470	
	<i>Total</i>	86			

Table 4 Differences in reported reading strategy use by self-rated reading ability

As for the correlation of reported strategy use and EYE reading results, however, findings did not support expectations, as no significant relationship was identified. While the vast majority of the students, we have seen, reported to be moderate or high strategy users, 30% still performed rather poorly on the EYE test, performing a less than 45% result. 45% ended up in the medium, and another 25% in the excellent reader category, in terms of EYE test results. It must be noted at this point though that reading test result was only available for 60 students, which may have affected the statistics and the significance value.

In sum, these results show a group of English majors in the earliest phase of their university career who report to be high or moderate reading strategy users. This reflects a high degree of awareness on their behalf while reading in English for study purposes, and the availability of a nice repertoire of solutions to comprehension problems which are bound to occur. The awareness of the importance of applying mechanisms to aid reading comprehension may derive from their earlier studies, and the fact that they are not simply ESL learners but English majors, with whom we can take for granted a high awareness of language, of language learning, and of the means that make it easier. Most important for them are global and problem solving strategies.

The fact that support strategies are among the least often used ones reveals that these students do not value basic support mechanisms that aid comprehension to the extent that might be desirable. The low values attached to support strategies such as *reading aloud*, *translating from English into Hungarian* and *setting oneself questions about text* show they would rather avoid time-consuming strategies; furthermore, that they may have been warned against *reading aloud* and *translating* in their secondary educa-

tion. The one item with a really low mean: skipping *parts of text thought unimportant*, though seemingly useful and easy to apply, is probably not used, because these students read English largely for studying, thus think that all the text is important, or concentrate on the text itself instead of evaluating whether parts of it are important or not.

The findings support the assumption that strategy use does positively affect reading ability, in that students who rated themselves to be moderate or excellent readers reported higher strategy usage levels. In this light we can confirm the view that strategic reading is an aid to improved reading comprehension. However, the lack of correlation between strategic reading and performance on the EYE test makes one think twice. Why did a lot of students with a high metacognitive awareness and high self-rated reading ability perform so poorly on the test? The results may obviously have been affected by the stressful testing situation; the difficulty of the test in lexical and structural terms for students fresh from secondary school; their limited test-taking experience; and the shortness of time.

Yet it is more important to note that reported strategy use does not necessarily equal actual use, that is, respondents *believe they use*, or *believe they should use*, or *report using* strategies, because they think this is the way to please the researcher; this is expected of them to say. Another explanation may be that high strategy use in itself is not sufficient for fluent reading; strategies must be chosen appropriately to the task and needs of the reader, what is more, in a concerted fashion.

Finally, the poor performance on the EYE test of respondents, supposedly strategically aware readers, underlines the importance of other components that make fluent reading: automatic recognition skills and vocabulary and structural knowledge, besides highlighting the intricate relationship between linguistic proficiency, strategic reading, and reading ability. The students with poor test results probably have deficiencies in vocabulary and structural knowledge, which makes the activation of automatic recognition skills hard if not impossible, and the use of problem solving strategies, e.g.: guessing meaning from context, time-consuming, thus ineffective.

Conclusions

What do the findings suggest for language and reading instruction in our academic context? Given the high metacognitive awareness on respondents' behalf, should we lay emphasis exclusively on developing their language proficiency? In my view, a fair balance should be created in skills development programmes between linguistic and strategic training. On careful assessment of students' strategy use – e.g.: by instruments like the SORS-HU - and awareness-raising of the array of strategies available and of the importance of strategic reading, strategy training integrated with normal language work should follow, wherein students are taught how to choose and apply strategies appropriate to their reading purpose and in a concerted manner. Most important of all - as reading can best be developed by reading - let us make students read. Let us set a lot of reading assignments for in- and out-class-work, whereby candidates expand their vocabulary, structural and world knowledge; develop their automatic recognition and comprehension skills; while developing themselves into strategically aware readers, desirable in an academic context.

References

- Alderson, C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*. 25/3:375-406.
- Mokhtari, K & Sheorey, R. 2002. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*. 25/3:2-10.
- Paris, S. & Jacobs, J. 1984. The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*. 55:2083-2093.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. 2001. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*. 29:431-449.
- Sheorey, R. & Szőke, E. 2003. English reading strategies of Hungarian college students: A pilot study. *mELTing Pot*. 7/1:10-17.

Az idegen nyelvek oktatásának helyzete a középiskolákban – két idegen nyelv, az angol és a német példáján¹

Petneki Katalin

1. A mintáról röviden

Az OKI a 2002/2003-as tanévben folytatta a tantárgyi helyzetfelmérő munkáját. Az általános iskolák után ezúttal a középiskolák kerültek sorra. Az OKI által kiküldött kérdőívekre 323 olyan választ kaptunk, amit nyelvtanárok válaszoltak meg. Mivel a felmérésben nem volt arra lehetőség, hogy a középiskolákban előforduló összes idegen nyelv helyzetére rákérdezzünk, csak a két leggyakrabban választott nyelvre, angolra és németre vonatkoztak a kérdőívek. A középiskolákból 157 angolos és 166 németes, összesen 323 válasz érkezett.

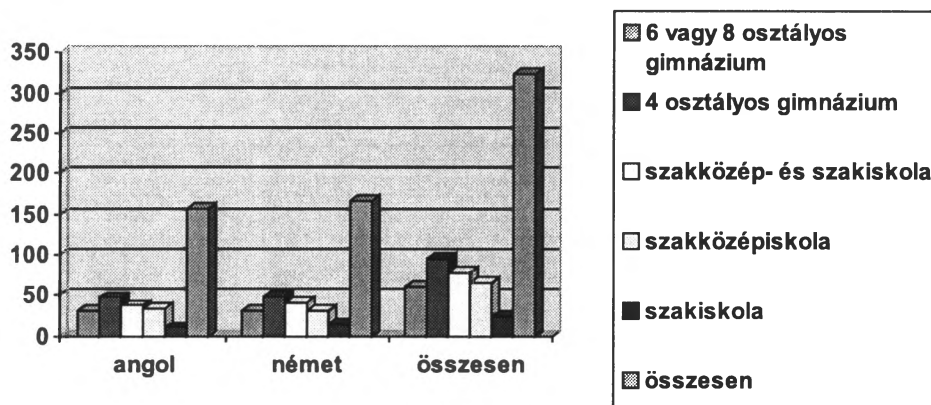
Település:	angol	német	összesen
1. fővárosi kerületek	41	43	84
2. megyei jogú városok	51	50	101
3. egyéb települések	65	73	138
összesen:	157	166	323

1. táblázat: A válaszoló nyelvtanárok száma területi megoszlás szerint

Iskolatípus	angol	német	összesen
1. 6 vagy 8 osztályos gimnázium	30	31	61
2. 4 osztályos gimnázium	47	49	96
3. szakközép- és szakiskola	37	40	77
4. szakközépiskola	33	32	65
5. szakiskola	10	14	24
összesen:	157	166	323

2. táblázat: Az iskolatípus alapján a következőképpen oszlik meg a válaszolók száma

¹ A felmérés részletesebb ismertetése a következő internetes helyen olvasható: Petneki Katalin: Az idegen nyelvek oktatásának helyzete a középiskolákban – két idegen nyelv, az angol és a német példáján. (2004)



1. ábra: A nyelvek iskolatípusonkénti megoszlása

2. A tantárgy tartalmi kérdései, megítélése – fő problémái

A tantárgy tartalmi kérdései és megítélésénél az alábbi szempontokat vizsgálta meg a kérdőív:

- Mennyire tartják fontosnak a szülők illetve a tanulók a tantárgyat?
- Mik a tantárgy leg súlyosabb problémái?
- A kerettantervben mely témaköröknél változtatna és hogyan?

Az ezekre a kérdésekre adott válaszokat a következőkben értékelhetők:

2.1 A tantárgy megítélése a tanárok véleménye alapján

A tantárgy megítélése szempontjából lényeges, hogy mit gondolnak a tanárok arról, mennyire tartják fontosnak az idegen nyelvek tanulását a szülők ill. a tanulók. A többi tárgyhoz viszonyítva az idegen nyelvek jó pozíciót szereztek meg. Az eredmények azt mutatják, hogy szerintük a szülők az idegen nyelveket és az informatikát tartják a legfontosabb tárgynak, csak ezután következik a matematika, majd a magyar és a történelem. Az idegen nyelvek esetében a tanárok nyilvánvalóan saját nyelvükre gondoltak elsősorban. Az is nyilvánvaló, hogy a két legtöbbet tanult nyelv közül az angol vezet. A diákok megítélése a tanárok szerint kevésbé tér el az egyes tárgyak között, bár itt is az angol áll az első helyen, de ehhez igen közel állnak a többi érettségi tárgyak, így a magyar, a történelem, a matematika és a német.

2.2 Mi okoz a nyelvoktatásban problémát?

A tanárokat arra kértük meg, fogalmazzák meg röviden a három leg súlyosabb problémát. Mivel a felsorolás nem feltétlenül tükröz rangsort, ha egy válasz különböző helyezésben jelent meg, azt összeadtam. De csak azokat a válaszokat gyűjtöttem össze, amelyeket legalább öten említettek. A válaszokat gyakoriságuknak megfelelően raktam sorrendbe.

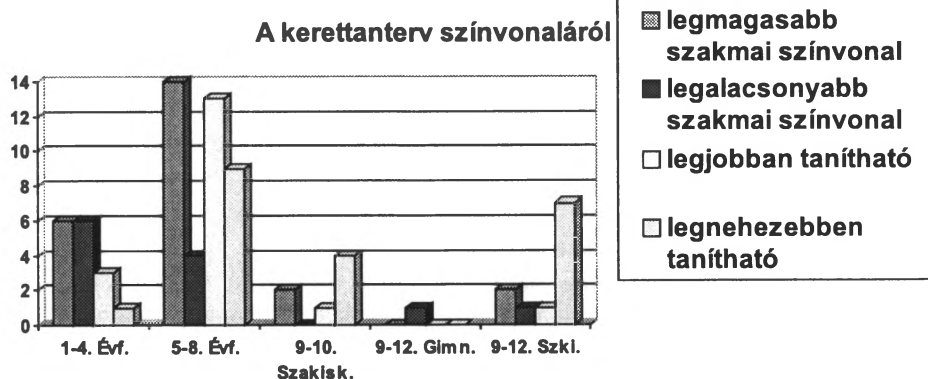
Válasz	Angol	Német	Összesen
1. kevés idő	62	58	120
2. tanulók érdektelensége	42	43	85
3. magas létszám	34	14	48
4. anyanyelvi hiányosságok	23	23	46
5. rossz alapok az általános iskolából	27	14	41
6. vegyes képességű csoportok	13	18	31
7. nehezen tanuló gyerekek	9	14	23
8. tankönyv/tananyag hiányosságai	9	13	21
9. a diákoknak az órán kívül nincs kapcsolatuk a nyelvvel	14	5	19
10. nyelvtan alkalmazása	0	18	18
11. kevés taneszköz	10	5	15
12. messze van a célszág/drága	0	13	13
13. rendszertelen felkészülés	5	6	11
14. beszédkészség	5	5	10
15. a nyelv háttérbe szorul az angol miatt	0	8	8
16. drága tankönyvek	0	5	5

3. táblázat: A nyelvoktatás problémái

Feltűnő, hogy a középiskolai nyelvtanárok hasonló problémákkal küzdenek, mint az általános iskolai tanárok². A leggyakrabban említett három probléma mindkét felmérésben ugyanaz. Új elem viszont, hogy a középiskolai tanárok egy jó része elégedetlen azokkal a nyelvi alapokkal, amiket a tanulók az általános iskolából hoznak magukkal. Ennek okát érdemes lenne tüzetesebben is megvizsgálni.

2. 3. A kerettantervi témák

A kerettanterv különösebben nem befolyásolta a középiskolák munkáját. Míg az általános iskola felsőtagozatos tanárai igen elégedettek voltak a kerettanterv színvonalával, addig a gimnáziumban ezt alig értékelték. Feltűnő azonban, hogy a szakközép- és szakiskolák az idegen nyelvi kerettantervet a legnehezebben taníthatónak ítélték meg.



2. ábra: A kerettanterv színvonaláról

² Vö. Petneki Katalin: Az idegen nyelv tanításának helyzete egy általános iskolai felmérés tükrében.

A tanárokat megkértük, nevezzenek meg két olyan témakört, amelyet a tantárgyuk tanításában bővíteni vagy szűkíteni kellene, esetleg el kellene hagyni, vagy mint új témát bevezetni. A válaszok igen széles témakörlistát eredményeztek. Összesen kb. 50 féle témakört neveztek meg a válaszadók, de ezek közül igen sok volt olyan, ami csak egyszer fordult elő. A két nyelv alapján hasonlóan vélekedik a tantervi témakörökről. Mindkét nyelvből bővítenék a civilizációval, országismerettel foglalkozó témák körét, ezt követi a környezetvédelem. Érdekes, hogy a témák között megemlítenek készségfejlesztést is, mint amivel többen szeretnének foglalkozni (pl. szövegértés). A szűkítendő témakörökön belül is mindkét nyelvből egyformán a nyelvtant csökkentenék. Új témaként az országismereten belül az ünnepek, szokások jelentek meg a leggyakrabban, de az Európai Unió és a számítógép is fontos új téma a tanárok számára.

A tanárok arról is kérdeztük, hogy véleményük szerint tantárgyuk mennyire ad lehetőséget a NAT elején keresztntantervként megfogalmazott követelmények érvényesítésére és arra, hogy tanóráikon mennyire tudnak élni az első oszlopban jelzett lehetőséggel. A lehetőséget százalékban kellett kifejezniük a válaszadóknak. Az erre a kérdésre adott válaszok azonban olyan nagyfokú szórást mutattak, hogy értelmezhetetlené váltak. Annál jobban kimutatható, hogy a tanárok mit gondolnak arról, hogy ők maguk mennyire használják ki a keresztntantervi lehetőségeket. Az összes válaszoló 323 fő volt, de nem minden kérdésre válaszoltak, így az összesítésből kiderül, hogy hányan nem válaszoltak a kérdésekre. Ezt a következő táblázat mutatja:

Követelmény	Mennyire él a lehetőséggel a tanórákon?					
	egyáltalán nem (1)	alig (2)	közepesen (3)	nagyon (4)	kiemelkedően (5)	összesen:
Hon- és népismeret	8	66	139	71	17	301
Kapcsolódás Európához	11	46	136	81	30	304
Környezeti nevelés	16	61	141	75	11	304
Kommunikációs kultúra	0	13	54	148	88	303
Testi, lelki egészség	12	69	134	75	10	300
Tanulás	7	37	93	132	29	298
Pályaorientáció	25	89	106	64	13	297

5. táblázat: Mennyire él tanóráin a keresztntantervi lehetőségekkel?

A középiskolában – legalábbis a kerettanterv elvárásai szerint – folytatódik az első idegen nyelv oktatása, és megkezdődik a második idegen nyelv tanítása is. Ez igen komplex problémákat vet fel. Ezért fontos annak vizsgálata, hogy mennyire építenek a középiskolai nyelvtanárok arra, amit a tanulók az általános iskolában tanultak.

	Angol	Német	Összesen
Kiválóan lehet rá építeni.	9	10	19
Csak (vagy) azoknál a tanulóknál lehet a meglévő tudásra építeni, akik különórákra is jártak.	26	32	58
Az általános iskolából hozott nyelvtudásra nem lehet építeni.	32	54	86
Függetlenül attól, hogy mit tanultak az általános iskolában, előlről kezdünk mindent.	56	58	114
Nem válaszolt	34	12	46
Összesen:	157	166	323

6. táblázat: Mennyire lehet építeni az általános iskolában elsajátított nyelvi ismeretekre?

A válaszokból az derül ki, hogy a középiskolai nyelvtanárok többsége nem épít az általános iskolában tanultakra, úgy kezeli, mintha nem is lenne. Csak igen kevesen vélekednek úgy, hogy lehet az általános iskolában elsajátítottakra építeni. Hogy miért alakult ki ez a vélemény, az külön kutatást érdemelne. A tantervi kompatibilitás még csak elméletileg létezik, valószínűleg nagyon minimális az együttműködés a közoktatás különböző szintjein. Az azonban nyilvánvaló, hogy a középiskolai tanárok nem bíznak az általános iskolai nyelvtanítás eredményességében.

3. Tankönyvvel - taneszközzel kapcsolatos problémák, tanulságok

A kérdőívben több kérdést is feltettünk a tankönyvekkel kapcsolatban. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy milyennek tartja a tankönyvválasztékot. A következő képet kaptuk:

Vélemény	válaszok száma
Hiányos	20
Megfelelő	86
Bőséges	183
Áttekinthetetlen	23
Nincs elég információm	2
Összesen:	314

7. táblázat: Vélemények a nyelvtankönyvek választékról

A válaszokból látható, hogy a nyelvtanárok többsége bőségesnek ill. megfelelőnek tartja a tankönyvek választékát. A tanórán nemcsak a tankönyvek fontosak, hanem az egyéb taneszközök is. Ezek az eszközök nagyban járulhatnak hozzá a módszertani változatossághoz. A kérdés tehát az, hogy rendelkeznek-e az iskolák ilyen eszközökkel, s ha igen, milyen gyakran használják a tanárok ezeket a tanórán ill. kell-e használniuk a diákoknak ezeket.

	soha	ritkán	néha	elég gyakran	gyakran	összesen
Könyvtárhasználat	7	49	62	28	10	156
Számítógép használat	18	46	60	26	6	156

8. táblázat: Milyen gyakran igényli a tanulók könyvtár- és számítógép használatát angolból?

	soha	ritkán	néha	elég gyakran	gyakran	összesen
Könyvtárhasználat	5	53	64	35	7	164
Számítógép használat	38	51	58	15	3	165

9. táblázat: Milyen gyakran igényli a tanulók könyvtár- és számítógép használatát németből?

A két nyelv között elsősorban a számítógép használatában látszik különbség: a németesek között kevesebben vannak, akik a számítógéphasználatot elég gyakran vagy kifejezetten gyakran várnák el tanulóiktól. Ezután természetes a kérdés, hogy a tanár milyen eszközöket használ és milyen gyakran.

Az általános iskolai felméréshez hasonlóan ismételten előfordult egy kérdés a nyelvoktatás alapvető taneszközeivel kapcsolatban.

Eszköz:	Van	Nincs	Sokszor	Néha	Soha
Magnetofon	300	4	289	18	4
Videó	285	15	27	245	39
Írásvetítő	259	38	28	143	136

10. táblázat: Milyen eszközök állnak rendelkezésre és – ha vannak – milyen gyakran használja azokat a nyelvóráin?

A válaszok némi meglepetésre adnak okot, hiszen, ha a fő gond ma az, hogy miképp lehet a számítógépet bevonni az oktatásba, akkor már a fenti eszközöknek mint alapfelszerelés kellene működniük a nyelvoktatásban. Igen meglepő, hogy négy középiskolában egyáltalán nincs magnetofon, és 38 középiskolában írásvetítő. Az is meglepő, hogy milyen nagy azon válaszok száma, ahol a tanárok azt állítják, hogy sose használnak írásvetítőt.

4. Didaktika, módszertan

A tanárok módszertani felkészültségét jól mutathatja, ha sikerül képet alkotni arról, milyen tanulásszervezési formákat milyen gyakran használnak a nyelvórán. Erre a következő eredményt kaptuk:

Tanulásszervezési formák	soha (1)	ritkán (2)	néha (3)	elég gyakran (4)	gyakran (5)	összesen
Csoportmunka	1	22	85	156	56	320
Differenciálás	3	44	129	114	23	313
Frontális osztálymunka	1	7	48	154	110	320
Önálló tanulói munka	0	10	46	159	106	321
Pármunka	0	9	35	143	132	319
Projekt módszer	54	111	104	38	8	315
Tanári magyarázat	0	2	10	143	165	320
Terepmunka	194	88	19	1	2	304

11. táblázat: Milyen gyakran alkalmazza oktató- nevelő munkájában az alábbi tanulásszervezési formákat? (összes válaszadó: 323)

Az idegen nyelveknél elmondhatjuk, hogy összességében az 'elég gyakran' kategóriában az első helyen az önálló tanulói munka áll, ezt szorosan követi a csoportmunka és a frontális tanítás. A pármunka és a tanári magyarázat ebben a kategóriában egyforma, a 'gyakran' kategóriában azonban kevesebb a pármunka és sokkal kevesebb a csoportmunka. Ha a két nyelvet megvizsgáljuk, ott is észlelhetünk különbségeket.

Végezetül röviden arról, hogy mit tartanak a tanárok saját munkájuk legnagyobb eredményének. A válaszok többsége azt mutatta, hogy akkor érzik eredményesnek munkájukat, ha a tanulók képességeikhez mérten jó eredményeket érnek el, illetve ha szeretnek foglalkozni a nyelvvel.

Spontán nyelvhasználatot a nyelvből tanítani! De hogyan?

(Paradigmaváltást az idegennyelv-tanulás
globális szakaszában is)

Rádi Ildikó

„... a nyelv csak attól kelt életre, hogy valós helyzetben kellett használnom, bele kellett merülnöm, és egy kicsit franciává kellett válnom egy franciával való társalgásban.” – mesélte Hevesi Mihály barátunk, akinek életét meghatározta a nyelvek iránti különös érdeklődése.

Magam helyett őt idéztem, mert a „másik” mindig hitelesebbnek tűnik. De egy nyelvoktató módszer hatékonyságát kizárólag magamon szeretem tesztelni. Így tettem néhány évvel ezelőtt is, amikor a VillámMódszerrel kezdtem ismerkedni. Alapszintű német nyelvismeretem ennek köszönhetem. És azt is, hogy elindultam egy felfedező, kutatóúton. Most éppen ott tartok – bár még nem látom tisztán a végét -, hogy elmondhatom, jó úton járok, járunk. Azért a többsé száma, mert útjaim Makara Györgyhez vezettek.

Kutatásaimban számos kérdésre keresem a választ: Hogyan lehet azokat a nyelvoktató területeket és műveleteket megragadni, amelyek – Robert de Beaugrande szavaival élve – „legalábbis korlátozott szövegkommunikációra már elegendőek”? Mi segíti át a nyelvtanulót a „korlátozott szövegkommunikációból” a gördülékeny, spontán, önálló nyelvi produkcióba? Mennyi a minimális idő, ami ehhez szükséges? Hány óra? Hány év?

Az idegennyelv-oktatás jelenleg kritikus helyzetben van. Normálisként kénytelenek elfogadni azt, hogy a nyelvtanulók nagy része képtelen megfelelően megtanulni az anyanyelve mellé egy idegen nyelvet. „Azt a képességet, hogy valamely nyelven kommunikálni tud az ember, sokan azonosnak tekintik azzal, hogy nyelvtani paradigmákat tud felsorolni, vagy hogy mondattani szerkezeteket tud létrehozni rendszertelenül összehordott szószedetek bevágása után.” (Beaugrande 2000:279).

A VillámMódszeren alapuló nyelvoktatás messze elkerüli ezt. Megváltoztatva a nyelvtanítási szokásokat, más sorrendben felállított utat kínál egy eredményes nyelvtanuláshoz. A nyelvtanulás globális szakaszában, az első 120-180 órányi nyelvórában, a nyelvtanulóknak alapos találkozási lehetőséget biztosít azokkal az aktualizálási stratégiákkal, amelyek révén a szövegek helyzetekhez vagy tervekhez és célokhoz köthetők. A Villám-tanszövegek a mindennapos élethelyzetekhez kötöttek, és kétnyelvűek. Az anyanyelv adja a tökéletes értést. Az idegen nyelvű mondat jelentését a nyelvtanuló először anyanyelvén hallja. Az ezt követő idegen nyelvű mondatot első ill. második meghallgatása során - a szinkronia jelensége miatt - akarva-akaratlanul belső néma - immanens - beszédében már kimondja magában. A beszédszünetben pedig fennhangon is elismétli. Mindezt anyanyelvi kiejtésű minta után: jó ritmusban, jó tempóban, jó artikulációval.

A nyelvtanulók sok nyelvi élményt hallgatnak, látnak és mondanak ki. Logikus és zseniális, mert az első percepció legtermészetesebb formája a hangos kimondás, az imi-

táció. A nyelv a beszédből alakul ki. Bejáratják a sok hangos kimondással a nyelvtanulók artikulációs bázisát, így kialakul bennük a nyelv iránti érzékenység. A beszédet nem csak a nyelvünkkel, hanem az egész testünkkel hozzuk létre, és észlelésében is, megértésében is kiemelkedő jelentősége van az akaratlan izomtónus változásnak, a mikro-mozgásnak, a szinkroniának, és vele az immanens beszédnek. Ezért került mind a nyelvtanár mind a nyelvtanuló kezébe egy karmesteri pálca, mely segítségével testében fokozottan megérzi a nyelv ritmusát, dallamát, intonációját. A ritmus minden nyelv lényeges pontja. Sokan összetévesztik valamiféle mechanikus ütemezéssel. De a ritmus nem más, mint lüktetés, olyan akár az emberi szív pulzálása, rugalmas és hajlékony. Meg kell tanulni úgy tanítani, hogy a nyelv lélegezzon – ami a helyes tagolást jelenti, a tisztán köznyelvi idegen nyelvben is. Együtt kell lélegezni a nyelv ritmusával.

A tanszövegek révén a nyelvtanuló egy minden mondatában értett, természetes idegen nyelvi közegbe kerül, melyben szinte résztvevőnek érezheti magát. A nyelv, mint hanganyaggá alakított gondolat, automatikusan kimondott beszédegységeken és ezekből összeálló mondatokon keresztül jut el a nyelvtanulóhoz. Minden mondat egy merítés a nyelvből és kötődik a szöveg jelentéséhez. A szöveg- vagy mondat-produkció feltétele a szövegértés. A szövegértés nem kizárólag a nyelvi kompetencia függvénye. Elvben, minden mondat megértése két síkon történik. A mondat jelentésének megértéséhez csak nyelvi ismeretekre van szükség. A mondat tartalmának megértéséhez a világról alkotott ismereteinkre is szükség van. Hierarchia van a két sík között: ahhoz, hogy megértsem a mondat tartalmát, előbb meg kell értenem a jelentését. (Szikszainé 2004).

A nyelv rendszer, amelynek minden tagja kölcsönösen függ a többitől. Minden nyelvi jelenség viszonyokon nyugszik. A viszonyoknak nemcsak jelentésük, hanem értékük is van, amit a beszélő környezete határoz meg. A beszélők figyelmének középpontjában nem a nyelvi formák vannak, inkább a beszéd aktusára koncentrálnak, amit a nyelvi formák immanens vagy tényleges kiejtésével hajtanak végre. A beszédaktusok folyamán a szavak „beszédegységekbe” való összekapcsolódásuk folytán olyan viszonyokat hoznak létre egymás között, amelyek nemcsak a nyelv lineáris voltán alapulnak. A nyelvvel kifejezett alá- és fölérendelések, a megnyilatkozás jelentése valamiféle megfigyelés útján feltárható entitás. A szavaknak azáltal van jelentésük, hogy a tapasztalataink feldolgozásából származó ideákat, gondolatokat jelölik. A szó által jelölt mentális kép a beszédszándék tárgya. A beszélgetés lényege pedig az, hogy megértsem a másikat és magamat is megértessem vele.

Nyelvtanulóinkban a természetes nyelvtanulási folyamathoz hasonlóan először a beszédértés készsége alakul ki. A beszéd során a beszéd megértésén keresztül juthatunk el a jelentéshez. Nem a jel, a szimbólum vagy a szó kommunikál, hanem ezek létrehozása a beszédaktusokban. Ha a kommunikáció alapvető egysége a beszédaktus, akkor a nyelvnek az emberi aktusok, akciók és tevékenységek általános körébe való beillesztése nem valamilyen különleges módszertani fogás, hanem a kommunikáció megértésének nélkülözhetetlen eleme. A nyelv használójában nemcsak a szavakat és a mondatokat generáló mechanizmust, hanem magát az embert is látni kell: személyiséget, viselkedését, reakcióit, világlátását. Egyszerűen mindazt, ami az adott kultúrközösségben akceptált kommunikációs modellel összefüggésben meghatározza, milyen módon használja az ember a nyelvet, amelynek alkotója és használója.

Chomsky felfogása szerint a nyelvtudás két fő komponense a grammatikai kompetencia és a nyelvtudás használatának a tudása, azaz a pragmatikai kompetencia. A legújabb pragmatikai és neurolingvisztikai kutatások eredményei alapján a pragmatikai kompetencia az összes nyelvhasználati formára vonatkozó eljárást magába foglalja. A nyelvi produkcióért és interpretációért, azaz a kommunikatív nyelvhasználatért felelős képességek is a pragmatikai kompetencia részét képezik. (Németh 2003). Azok a nyelvelméletek, amelyek explicit szabályok segítségével jellemzik a nyelvtudást, megölik a természetes, spontán nyelvhasználatot. A tudatos nyelvtudás helyett a spontán nyelvhasználat képességét kell kialakítani. Nyelvet beszélni annyit jelent, mint részt venni bizonyos szabályok által irányított konvencionális viselkedési formában. A nyelvet beszélő egyének „nincsenek is tudatában” a szabályoknak olyan értelemben, hogy nem tudnák azokat megfogalmazni, de mégis a szabályokkal összhangban cselekszenek.

Minden nyelv véges számú szóval és szintaktikai formával rendelkezik arra, hogy kifejezhessük, amit gondolunk. A nyelv segítségével bármit kifejezhetünk, és bizonyos értelemben a jelentések áttetszenek a mondatokon. Wittgenstein szerint a nyelv „eszköz”. Eszköz, amely segítségével kifejezhető az, ami a beszélők gondolatában megszületett. A gondolkodásnak a nyelvi gyakorlatban nincs szerepe. A beszélők a nyelv törvényeinek többnyire nincsenek tudatában. A spontán nyelvhasználatához a nyelvi tudatosságot mellőzni kell. A „Nyelvtanulás a megértés Villámfényében” módszer esetén a nyelvtanulóknak újra nyelvi felfedezővé kell válnia az idegen nyelv tanulása során, mint ahogy egykor anyanyelvének elsajátításakor is az volt. A nyelvet a használatával veszi igazán birtokba. A nyelvtudás ott lappang a nyelvtanulóban. Akkor „húzza elő”, amikor szituációba kerül. A nyelvhasználatban a nyelvtani eljárásokat jelentéshez, szituációkhoz rendeljük. A perspektó-szituatív elmélet a nyelvi beszédhelyzetet többdimenziósan közelíti meg: a szöveg mondatának jelentését a beszélő személyének, megszólítottjainak és hallgatóinak, az elhangzás idejének, helyének függvényében értelmezi. (Makara 2003) Ezek pragmatikai tényezők, melyektől nagyban függ a kommunikáció sikere: a szövegértés, a mondatalkotás és a szöveg hatása a koherenciát biztosító kötőelemek (aktuális mondatagolás, kötőszók, módosítószók, a szövegalkotó nézőpontja, a hallgató előfeltevése, stb.) következtében lesz a beszélő szövege koherens. Azt a komplex készséget kell kifejlesztenünk a nyelvtanulóban, hogy pl. ugyanezt a beszéd-tartalmat - jelentést - más beszéd-perspektívából, azaz más beszédhelyzetből, más időpontból és más beszédszándékból eredően is adekvátan, értelemszerűen módosított – transzformált – mondatokkal tudja spontán módon kifejezni.

A nyelvtani kompetencia spontán kialakulásához, kialakításához ilyen kommunikatív megközelítés szükséges: a szabályok tudatosítása és memorizáltatása, vagy alkalmazásának drillezése helyett mintát adva mutatjuk be, hogy hogyan alkalmazzuk interaktív szituációkban a grammatikai eljárásokat. Ezek megmutatása és begyakoroltatása transzformált mondatok sokféleségén és sokaságán alapszik. Ahhoz, hogy a nyelvtanuló idegen nyelven fejezhesse ki gondolatait, ki kell alakítani benne a nyelvvel való bánni tudást, a nyelvi zsonglorkodést. Ha belülről, a jelentés tartalmának akár árnyalatnyi különbségei felől közelítem meg a jelentést megtartó vagy megváltoztató eljárást, akkor spontán módon, pontosan kifejezhetem azt, ami a képzeletemben megjelent. Elképzelésem találkozott a Makara Györgyével. Ő volt az, aki vezetőtanár munkatársaitól azt kérte, hogy a meglévő angol és német tananyag

mondataihoz ún. „transzformációs mondatokat” írjanak. A francia tananyaghoz már én írtam ilyen mondatokat. A transzformációs mondatok egyfajta új, „szemantikai grammatika” oktatásának eszközei. A nyelvoktató szövegek életképességét és életszerűségét a bennük sokszor előforduló beszédaktusok is biztosítják, melyek a társadalmi interakció nélkülözhetetlen részei. A transzformált mondatokba való ismételt - módosított - beépítésük az automatikus és a spontán megnyilatkozást szolgálják. A nyelvi kifejezésekhez kapcsolódó jelentések megmutatásához a mondat-szemantikai jelentésvizonyokat is fel kell vázolnunk.

A nyelvtanulás globális szakaszában a nyelv felfedezésének élménye, az ismétlődő eljárásokra való ráismerés öröme - az explicit megfogalmazások kihagyásával -, a szavakkal, a mondatokkal való zsonglőrködés készségének kialakítása sikeres nyelvtudáshoz vezető elemek. A transzformációs kép kiinduló pontját egy objektív szituáció határozza meg: akár egy kaleidoszkóp színes „bigyóinak” egymáshoz való elhelyezkedése. Ez a szituáció tükröződik bármelyik tükörben és a többi tükör képe látszik a kaleidoszkóp mindegyik tükörében. Ha tükröket kiiktatunk, beiktatunk, egy-egy elemet változtatunk, e tükröződési rendszer törvényszerűségeinek megfelelően kell a nyelv összefüggésrendszerének azonnal és teljességgel működésbe lépnie. A nyelvtant így tanítva plasztikussá tesszük a nyelvtani eljárások recepcióját. Hogy helyes-e, és hogy szükséges-e a hagyományos leíró grammatika kategóriáinak oktatását felváltani ezzel az új gyakorlattal? Erre a gyakorlat adja a megbízható feleletet. Nézzünk egy konkrét példát!

A Côte d'Azur-re megyünk egy hónapra kempingezni a gyerekekkel.	On part pour un mois sur la Côte d'Azur faire du camping avec les enfants.
1. Ők mennek a Côte d'Azur-re.	1. Ils partent sur la Côte d'Azur.
2. Egy hónapra mennek oda.	2. Ils y partent pour un mois.
3. Kempingezni fognak a gyerekekkel.	3. Ils vont faire du camping avec les enfants.
4. A gyerekekkel mennek.	4. Ils partent avec les enfants.
5. Nekik vannak gyerekeik. Velük mennek el.	5. Ils ont des enfants. Ils partent avec eux.
6. Egy hónapot akarnak eltölteni a Côte d'Azur-ön.	6. Ils veulent passer un mois sur la Côte d'Azur.
7. A Côte d'Azur a Földközi-tenger partján van.	7. La Côte d'Azur est au bord de la Mer Méditerranée.
8. Egy egész hónapot fognak a tengerparton tölteni.	8. Ils vont passer tout un mois au bord de la mer.
9. A Côte d'Azur-ön fogják tölteni a vakációjukat.	9. C'est sur la Côte d'Azur qu'ils vont passer leurs vacances.
10. A gyerekekkel fognak elmenni.	10. C'est avec les enfants qu'ils vont partir.
11. Ők mennek el.	11. Ce sont eux qui partent.
12. Egy hónapot fognak a Côte d'Azur-ön maradni.	12. Ils vont rester un mois sur la Côte d'Azur.
13. Egy családról van szó.	13. Il s'agit d'une famille.
14. A tengerre fognak menni és nem a hegyekbe.	14. Ils iront à la mer et pas à la montagne.
15. Abban a hónapban a tengerparton lesznek.	15. Ce mois-là, ils seront au bord de la mer.
16. Ha nem mennének a tengerre, akkor a hegyekbe mennének.	16. S'ils n'allaient pas à la mer ils iraient à la montagne.
17. Egy hónapot tölteni a Côte d'Azur-ön? Ez zseniális!	17. Passer un mois sur la Côte d'Azur? C'est génial!
18. Azt mondta, hogy a tengerpartra fognak menni.	18. Il a dit qu'ils iraient au bord de la mer.

1. sz. táblázat: A VillámFrancia program Dialóg kezdő tananyagának

Anélkül, hogy részletesen elemezném a fellelhető eljárásokat, megállapíthatjuk, hogy a transzformált mondatokban van elemzés, kiemelés, kommentár, következtetés, igeidő-vál-

tás, új szó szerkezetek, deixis, szinonímia, antonímia, idősíkok váltása, feltételezés, stb. és minden olyan grammatikai és pragmatikai jelenség, ami egy megnyilatkozás következtetési folyamata során elhangozhat. Egy-egy mondat értelmezése abból áll, hogy dekódoljuk, azaz rekonstruáljuk a mondat jelentését azon a nyelven, amelyen a mondat elhangzott. (Reboul, Moeschler 2005) A „szemantikai grammatikán” alapuló oktatás során mellőzzük az implicit eljárások magyarázását. Csak megmutatjuk, ill. rámutatunk a nyelvi, nyelvtani jelenségekre. Fennhangon a nyelvtanulók kimondják a mondatokat és megyünk tovább. Az eljárásokkal való többszöri találkozással, a ráismeréssel és a hangos kimondással az eljárások sikeresen beépülnek a nyelvhasználatba. Magam a francia tananyagom végeztem kísérletet 4x60, azaz 240 órás tanfolyamokon a „szemantikai grammatikán” alapuló nyelvoktatás működésének bizonyítására. Az első ilyen tanfolyam nyolc fővel indult. A résztvevők közül három fő előzetesen már tanulta a nyelvet gimnáziumban, magántanárral, egyéni tanulással. A transzformációs mondatok már az első hatvanórás modultól, nehézségi megkülönböztetés nélkül folyamatosan szerepeltek a lecke feldolgozásokban. A második hatvan órában már önálló transzformációk alkotására is képesek voltak a tanulók. A harmadik hatvan órában a „Si conditionnel”, a „Concordance des temps de l’indicatif” és a „Subjonctif” használata a nyelvi-nyelvtani jelenségek sokszori megmutatásának hatására gördülékennyé, spontán képzéssé vált, nem úgy, mint a nyelvtani szabályokon alapuló oktatásban, ahol a nyelvtan tudatos használata megöli a spontaneitást, a szabad nyelvhasználatot, a zavartalan társalgást. A negyedik hatvan órában anyanyelvi lektor bevonásával szituációs gyakorlatokban aktivizálták az elsajátított ismereteket, majd egy hatvan óras csak társalgási tréningben a csoport nyelvtanulói eljutottak – összesen 300 óra nyelvtanulás után(!) - az örömteljes társalgás élményéhez. E kísérleti csoport óta újabb és újabb csoportok igazolják a módszer alkalmasságát, a nyelvi-nyelvtani eljárások, rendszerek ilyen való alkalmazásának eredményességét.

Hogyan viselkedik a nyelvtanuló a transzformációs mondatok megmutatásakor? Milyen készségek alakulnak ki benne általuk? A nyelvi és nem nyelvi rugalmasságot, könnyedséget, a nyelvi fantáziát egyaránt ösztönzi az ilyen módon tanult idegen nyelv. Nyelvtanulás közben a nyelvtanulók különféle világlátásokat, gondolkodásmódokat, nyelvi kifejezések sokféleségét tanulják – ki-ki a maga igényei, képességei és a világról alkotott ismeretei szerint. A nyelvtanuló akkor tehető érdekeltté a megismerés folyamatában, ha megtalálja azt a neki való módszert, amely a praktikus célokon túl szellemi izgalmat is kelt benne. Ez a fajta szellemi izgalom az alapja a kreativitás megnyilvánulásainak, az alkotó energia hangsúlyos részvételének. A tanulni tanulás újabb értelmet nyer, átértékelődik. A tudni mit és tudni hogyan optimális arányát találja meg.

Irodalom

- Beaugrande, d.R., Dressler, W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Makara Gy. 2003. *Szimu*. Budapest: Relaxa Kft.
- Németh T. E. 2003. A kommunikatív nyelvhasználat elvei. In: Németh T. E., Bibók K. (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*. Budapest: Akadémia Kiadó. 221-254.
- Reboul, A., Moeschler, J. 2005. *A társalgás cselei*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szikszainé Nagy I. 2004. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nyelvtani nem a korai idegennyelv-oktatásban

Stanitz Károly

1. A magyarországi nyelvtanítás mai gyakorlatában a tanárok 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 a stratégia nyelvenként, sőt akár egyénenként is különböző lehet, fontos az, hogy legyen. Ugyanakkor közismert 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.

2. Az utóbbi években a nyelvtani nemhez kapcsolódó kutatások száma ugrásszerűen megnőtt. Egyedül a *National Library of Medicine* adattára 97 olyan friss tanulmányt tartalmaz, amely neurolingvisztikai vagy pszicholingvisztikai megközelítésben foglalkozik a nyelvtani nem kezelésének kérdésével. A témával foglalkozó nyelvészeti tanulmányok száma alig felbecsülhető mind az idegennyelv-oktatás, mind pedig az anyanyelv elsajátítás vonatkozásában.

2.1. 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 „rendszeres 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 koncentrálna, 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 függnék” (Tucker 1977 : 58).

2.2. A vizsgálat szempontjából fontos a nem kategória elsajátításának tanulmányozása anyanyelvi beszélőknél is, mert feltételezhető, hogy az idegen nyelv elsajátítása során 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 elsajátításáról is ismereteket szerezhetünk.

2.2.1. Clark 1985-ben megjelent tanulmányában azt állítja, hogy a francia gyerekek hároméves 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 nyelveknél 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. (Clark 1985)

2.2.2. 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, a másik az, hogy a gyermeknyelvben gyakran előforduló kicsinyítő képzős főnevek 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. (Gillis és de Houwer 1998)

2.2.3. Katrina Oliphant az olasz nyelvet második nyelvként tanuló egyetemi hallgatókat vizsgált a Hawai Egyetemen abból a szempontból, mennyire tudják felhasználni a főnevek genus-besorolásához rendelkezésre álló jeleket (Oliphant 1997). A vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vonja le, hogy a tanároknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük arra, hogy felhívják tanítványaik figyelmét a genusra utaló 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. Ez azonban nem elsősorban szabályok tanítását jelenti, hanem azt, hogy a tanulókat sokszor kell olyan gyakorlati feladatok elé kell állítani, ahol dönteniük kell a nyelvtani nemmel kapcsolatos konfliktushelyzetekben.

3. Oliphant tanulmánya nyomán felmerül az a kérdés, hogy a vizsgált korosztály eredményei jobbak lettek volna-e, ha az adott idegen nyelvet kisgyermekkorban kez-

dik el tanulni, és megkapják tanáraiktól a megfelelő segítséget. Ez a kérdés vezetett, amikor elhatároztam, hogy megvizsgálom, megkapják-e tanáraiktól a segítséget stratégiájuk kialakításához azok a tanulók, akik alsó tagozatban kezdik a nyelvtanulást.

3.1. A vizsgálatot két nyelv, Magyarországon a német mint idegen nyelv és Erdélyben a román mint második nyelv vonatkozásában végeztem el. A vizsgálat során kérdőíves formában szondáztam meg az alsó tagozatban tanító tanárokat, valamint tanítványait a nyelvtani nemmel kapcsolatos kérdésekben.

A tanári kérdőív a következő kérdésekre kért választ:

- Milyen fontosságot tulajdonít a főnevek nyelvtani neméhez kapcsolódó egyeztetési hibáknak?

- Ezen belül hogyan ítéli meg a következő hibákat:

német: hibás névelők használata, hibás jelzői egyeztetés, a birtokos névmás 3. személye és egyeztetése, a személyes névmás 3. személye

román: a nem megfelelő csoporthoz sorolás (un – o), a nem megfelelő többes szám végződés, a birtokos névmási/jelzői egyeztetés, a személyes névmás 3. személye

- Melyek a leggyakrabban előforduló hibák ezen a területen tapasztalata szerint?

- Milyen gyakran foglalkozik (vagy kell foglalkoznia) a tanítás során részletesebben a főnevek neméhez kapcsolódó kérdésekkel?

- Tanít-e szabályokat a nyelvtani nemmel kapcsolatos hibák megelőzésére?

- Kidolgozott saját gyakorlatokat a nyelvtani nemmel kapcsolatos ismeretek gyakoroltatására?

A tanulói kérdőív arra kereste választ, hogy vannak-e jelei – tanári segítséggel vagy anélkül – a genus kezelési stratégia kialakulásának. A következő feladatokat tartalmazta:

- *Sorold be a következő szavakat a megfelelő csoportba (tegyél egy x-et a megfelelő oszlopba).* Ennél a feladatnál a tanulóknak olyan főneveket kellett a megfelelő genus-csoporthoz sorolni, amelyeket ismerhettek.

- *Sorold be a következő szavakat a megfelelő csoportba, és indokold meg, mi alapján döntöttél így.* Ennél a feladatnál olyan főneveket kellett a tanulóknak a megfelelő genus-csoporthoz sorolni, amelyek egy részét valószínűleg nem ismerték, azonban formai jegyek vagy jelentés alapján besorolhatók.

- *A következő mondatokban található vastagon szedett szavakat írd be a megfelelő oszlopba.* Ennél a feladatnál szintaktikai jelzések (egyeztetések) alapján kellett azonosítani a vastagon szedett főnevek nyelvtani nemét.

- *Jelöld be a következő táblázatban, hogy a megadott szavak melyik csoporthoz tartoznak.* Ennél a feladatnál a konfliktust kellett feloldani a formai jegyek és a jelentés vagy más ok miatt attól eltérő genus besorolás között.

3.2. A kérdőívek kiértékelése alapvetően igazolta a feltételezéseket. A tanári kérdőívekből az derült ki, hogy a nyelvet tanítók nagy többsége – ha egyáltalán behatóbban foglalkozik a nyelvtani nemmel – az egyes főnevek nyelvtani nemének mechanikus megjegyeztetésére koncentrál; a tanulói kérdőívekből az látszik, hogy a tanulók nagy többsége nem tud megbirkózni a feladattal, és hogy a nyelvtani nem kezelése szempontjából alig mutatkozik valami fejlődés az iskolai nyelvtanulás folyamatában.

Tanári kérdőívek

1. kérdés: A nyelvtani nemhez kapcsolódó egyeztetési hibákat a német nyelvet tanítók többsége közepes hibának tekinti (58% közepes, 28% enyhe, 14% súlyos), a román nyelvet tanítók véleménye ettől jelentősen eltér, csupán 5 százalékuk tekinti enyhe hibának az egyeztetési hibát, a többiek fele-fele arányban közepes vagy súlyos hibának tekintik. Az enyhe hibának minősítők azzal érvelnek, hogy „az elemi osztályokban a gyerekek a szavak jelentésére figyelnek, nem az egyeztetésre, az egyeztetés egy magasabb szintet jelent a nyelvtanulásban”.

2. kérdés: Az egyeztetési hibák egyes megjelenési formáit is különböző módon ítéli meg a tanárok. A német nyelvet oktatók a hibás névelő használat súlyát ugyanolyan arányban sorolják be kategóriákba, mint az egyeztetést általában (58 – 28 – 14 %), azonban a személyek nem ugyanazok. Tehát van, aki közepesnek ítéli az egyeztetési hibát, ugyanakkor súlyosnak a névelő eltévesztését, vagy enyhének az egyeztetési hibákat általában, de közepesnek a névelő tévesztést. Ugyanígy megoszlának és eltérnek az általános megítéléstől a vélemények a többi esetben is, vagyis a jelzői egyeztetés, a birtokos névmás és a személyes névmás 3. személye esetében. A román nyelvet oktatóknál is hasonló a helyzet: azoknak a többsége, akik az egyeztetési hibákat általában súlyosnak ítélik, az egyes megjelenési formákat is egységesen súlyosnak ítéli. Vannak azonban néhányan, akik bizonyos hibákat a közepes kategóriába sorolják, ezek azonban nem minden esetben azonosak: előfordul a hibás határozatlan névelő használat, a nem megfelelő többes szám végződés és a birtokos névmási/jelzői egyeztetés is. Ugyanígy, azok, akik közepesnek ítélik az egyeztetési hibákat, többnyire az egyes megjelenési formákat is közepesnek tartják. Néhány esetben azonban egyes formák az enyhe vagy súlyos kategóriába kerülnek. Érdekes, hogy a személyes névmás harmadik személyének tévesztése egyetlen esetben sem tér el az általános megítéléstől.

3. kérdés: A német nyelv vonatkozásában a leggyakrabban előforduló hibaként a hibás névelő használatot és a birtokos névmás 3. személyének hibás használatát említették a kollégák. A román nyelv esetében a legtöbben a semleges nemű főnevek használatát, valamint a birtokos névmási és jelzői egyeztetést említették.

4. kérdés: A német nyelvet tanítók 44 százaléka naponta, 28 százaléka hetente, másik 28 százaléka havonta foglalkozik a nyelvtani nemhez kapcsolódó kérdésekkel. A román nyelvet tanítók 65 százaléka foglalkozik naponta a kérdéssel, 29 százaléka hetente, 6 százaléka ennél ritkábban.

5. kérdés: Érdekes, hogy a román nyelvet tanítók közül azok túlnyomó része, akik hetente foglalkoznak a nyelvtani nemmel kapcsolatos kérdésekkel, azt nyilatkozta, hogy nem tanít szabályokat, azok meghatározó többsége viszont, akik naponta foglalkoznak a kérdéssel, tanít szabályokat a nyelvtani nem kezelésére. Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy mik ezek a szabályok, sokan semmit nem válaszoltak, néhányan a mechanikus bevésés néhány módját említették (színek, mutatóujj és kör stb.), csupán kevesen említették a főnévi végzések alapján történő besorolást vagy az azonos hangzású végzéseket a jelzős főnév egyeztetése esetében. A természetes nem alapján történő besorolást a többség említi. A német nyelvet tanítók közül szinte mindenki úgy nyilatkozott, hogy tanít a nyelvtani nem használatával kapcsolatos szabályokat. Ezek a szabályok a természetes nem szerinti besorolás, valamint néhány képző, mint például a –chen a semleges nem esetében vagy az –ung, –heit, –keit, –schaft a nőnem esetében.

6. kérdés: Arra a kérdésre, kidolgoztak-e saját gyakorlatokat a nyelvtani nemmel kapcsolatos ismeretek gyakoroltatására, a németet tanítók többsége azt nyilatkozta, hogy nem. Azon kevesek, akik igennel válaszoltak, a mechanikus gyakorlás valamely játékos formáját írták le. Hasonló a helyzet a román nyelvet tanítóknál is, itt azonban több olyan eset is előfordul, ahol a saját gyakorlatok szó szerkezet vagy mondat/szöveg szintjén gyakoroltatják az egyeztetést (főnevek szövegből való kikeresése, „keresd a párját” főnév – melléknév egyeztetés, határozott – határozatlan forma átalakítása mondatban, egyes – többes szám átalakítás stb.).

A román nyelvet tanító tanárok a következő általános megállapításokat tették:

- a magyar gyerekek számára nagyon nehéz megállapítani a nemeket
- első osztályban nagyon nehéz a gyerekeknek a határozatlan névelő használata
- negyedik osztályban 20 gyerek közül 3 – 4 használja hibátlanul
- a probléma oka a kevés beszéd, ami miatt nem tud kialakulni a „hallás”

Tanulói kérdőívek

A tanulói kérdőívek kiértékelése lehetőséget ad arra, hogy egyrészt lemérjük az előbb bemutatott módszerek eredményességét, másrészt általános helyzetelemzést készítsünk a nyelvtani nem használatával kapcsolatos kérdésekről.

A tanulói felmérés a német nyelv esetében egy általános tantervű általános iskola 4. és 5. osztályában és egy kéttannyelvű általános iskola 3. és 6. osztályában készült Jászberényben, a román nyelv esetében egy székelyudvarhelyi és egy zilahi magyar tantervű általános iskola egy-egy 4. osztályában. A kérdőívek részletes kiértékelése még nem fejeződött be, ennek ismertetésére most az idő és hely korlátai miatt nem is lenne lehetőség. Egy rövid összehasonlításra, valamint néhány általános megállapításra azonban az eddigi eredmények is lehetőséget adtak.

Irodalom

- Clark, E.V. 1985. *The acquisition of Romance, with special reference to French*. In: Slobin, D.I (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillis, S., de Houwer, A. 1998. *Dutch child language: an overview*. In: Gillis, S., Houwer, A. (eds.), *The Acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Oliphant, K. 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]
- 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.

A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás

Szénich Alexandra

A tudásközvetítés társadalmi érvényessége a neveléstudomány egyik alapvető kérdése. A nyelvoktatás céljainak meghatározásánál is kiemelkedő jelentőségű azoknak a társadalmi igényeknek a megismerése, amelyek a magánélettel, munkával, valamint a továbbtanulással kapcsolatos nyelvhasználatra vonatkoznak.

Az előadás tárgya egy, a fentebb leírt problémakörre vonatkozó vizsgálat néhány eredményének bemutatása. A kutatás célja annak megállapítása volt, hogy milyen típusú németnyelv-használatra van szükségük az érettségizőknek a továbbtanuláshoz, tehát ahhoz, hogy a nyelvet a különböző felsőoktatási intézményekben történő továbbtanulásuk során használni tudják, ill. ezen a nyelven tanuljanak tovább.

A 2001-ben folytatott kérdőíves felmérés azokra a felsőoktatási intézményekre terjedt ki, amelyek a 2000. évi felvételi eljárásban német nyelvből a közös érettségi-felvételi vizsgát használták. A vizsgálatba az intézmények 1. évfolyamos hallgatóit vontuk be. A vizsgálat többek közt arra a problémakörre irányult, hogy a német nyelven végzett nyelvi tevékenységek különböző formái milyen gyakran fordulnak elő a felsőfokú tanulmányok első évében, a hallgatók milyen jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a formáknak, valamint mennyire érzik magukat felkészültnek ezen tevékenységek végzésére.

Jelen keretek között arra van lehetőség, hogy a mintának csak egyik csoportját, a bölcsészettudományi és tanárképző főiskolai tanulmányi ágat képviselő intézményeket vizsgáljuk tüzetesen.¹ Ezekbe az intézményekbe a hallgatók létszámának (1160) megfelelően küldtünk kérdőíveket, amelyeknek 39,9 %-a érkezett vissza (463 db). Terjedelmi okokból a részletes elemzéseknél csak a négy alapképességre koncentrálnunk, a közvetítés készségének vizsgálatáról le kell mondanunk.²

A nyelvi tevékenységek különböző formáinak gyakorisága

A hallgatókat arra kértük, jelöljék meg, milyen módon használták némettudásukat felsőfokú tanulmányaik első évében. A kommunikációs formákat átlaguk alapján sorba rendeztük, és az így kapott lista első tíz elemét külön is megvizsgáltuk. A leggyakrabban végzett tevékenység a jegyzetelés. Egyértelmű a receptív tevékenységek dominanciája, különösen a beszédértés szerepe, valamint a szóbeli interakció jelentősége.

1. Jegyzetelés (előadáson, szemináriumon)	5,72
2. Hosszú előadás követése (min.45 perc)	5,37
3. Nyelvórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	5,36
4. Általános témájú szöveg olvasása	5,13
5. Németül folyó általános témájú beszélgetés követése	5,08
6. Szakórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	4,96
7. Németül beszélő megértése személyes kommunikációban	4,78
8. Egynyelvű szótárak és lexikonok szócikkeinek olvasása	4,55
9. Általános témájú kiselőadás követése (10-20 perc)	4,45
10. Fordítás németről magyarra	4,39

1. táblázat: A leggyakoribb kommunikációs formák

A 3-nál nagyobb átlaggal rendelkező nyelvi tevékenységi formák figyelembevételével ki számoltuk az alapkészségek átlagát. Ezek alapján a leggyakrabban a beszédértésre (4,549) és olvasásra (4,543) van szükség, valamivel ritkábban fordulnak elő az íráshoz (4,182) és a beszédhez (4,13) kapcsolódó kommunikációs formák, és a legritkább a közvetítés (3,63).

A következőkben áttekintjük azokat a nyelvi tevékenységi formákat, amelyek gyakorisági átlaga 3-nál nagyobb. Az alapkészségeket a kérdőívben szereplő sorrendben tárgyaljuk.

A **beszédértésnél** a hosszú előadások követése áll az első helyen, amelyeknél a szakirányú témák dominálnak. A beszélgetéseknél és a kiselőadások követésénél azonban gyakoribb az általános téma, ami valószínűleg a nyelvórákkal függ össze. Megközelítőleg egyforma gyakorisággal kerül sor összefüggő szövegek és beszélgetések követésére. A hangfelvételek meghallgatása, tévéműsor és film követése is a gyakori tevékenységi formák közé tartoznak.

Az **olvasásnál** általános témájú szövegek gyakrabban fordulnak elő, mint szakszövegek vagy irodalmi művek, ami ennél a készségnél is valószínűleg a nyelvórákkal magyarázható. A gyakorisági sorrend második helyén egynyelvű szótárak és lexikonok szócikkeinek olvasása áll.

A **beszédben** a szóbeli interakcióhoz kapcsolódó tevékenységekre többször van szükség, mint szóbeli produkcióra. Gyakori a nyelv- és szakórákon való aktív részvétel, valamint az egy vagy több beszélgetőpartnerrel folytatott beszélgetés. Folyamatos, összefüggő szöveg létrehozása csak az 5. és a 6.helyen szerepel (szóbeli vizsga és kiselőadás).

Az **írásnál** a jegyzetelés jóval gyakoribb a többi tevékenységnél. Ezen túlmenően azok az írásbeli produktív tevékenységek a legjellemzőbbek, amelyeknél hosszabb összefüggő szöveget kell létrehozni (fogalmazás, esszé, összefoglalás, rövid tanulmány). A teljesítménymérés kapcsán gyakran van még szükség arra is, hogy a hallgatók nyitott kérdésekre pár mondatos válaszokat fogalmazzanak meg.

Hiányosságok a nyelvi tevékenységek különböző formáinál

A felsőfokú tanulmányokhoz szükséges németnyelv-tudás vizsgálata során alkalmaztuk azt az anyanyelvi érvényességvizsgálatnál bemutatott módszert, amelynek segítségével a nyelvi tevékenységek használatának képességét és fontosságát egy indexben összevonva lehet elemezni. Az index számításának módját a kérdőívünknek megfelelően módosítottuk. A hallgatók az egyes nyelvi tevékenységek fontosságát és a tevékenység-

gek végzésére való felkészültségüket egy-egy osztállyal minősíthették. A számításnál a fontosságra adott pontszámból kivontuk a felkészültségre vonatkozó pontszámot, majd ehhez hozzáadtunk 5-öt. Az eredmények egy 0-tól 10-ig terjedő skálán helyezkednek el. Ha az index 10-hez közeli értéket vesz fel, az azt jelenti, hogy a hallgatók nagyon fontosnak ítélik az adott tevékenységet az intézményükben való eredményes tanuláshoz, viszont nagyon nehezen vagy egyáltalán nem képesek annak végzésére (felkészültségbeli hiányosság). Abszolút hiányról akkor beszélhetünk, ha az index értéke 5-nél nagyobb, mivel ekkor a fontosságra adott pontszám nagyobb a felkészültségre adottnál. A 0-hoz közeli érték a felesleges tevékenységeket jelöli.

A fentebb leírt módon minden egyes nyelvi tevékenységi formára vonatkozóan kiszámítottuk a hiányindexet, és a 3-nál nagyobb gyakorisági átlaggal rendelkező tevékenységek figyelembevételével felállítottuk az alapkészségek sorrendjét. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a beszédértés kivételével az összes alapkészségnél abszolút hiány mutatható ki.

Készségek	Hiány
Beszéd	5,60
Olvasás	5,52
Írás	5,39
Közzvetítés	5,30
Beszédértés	4,97

2. táblázat: A nyelvi alapkészségek a hiányindex átlaga szerinti csökkenő sorrendben

A következőkben részletesen is megvizsgáljuk az egyes készségeket. A táblázatokban dőlt betűvel jelöltük azokat a nyelvi tevékenységeket, amelyek gyakorisági átlaga 3-nál kisebb.

Bár a **beszédértés** a többenél kisebb próbatételt jelent a hallgatók számára, az első négy tevékenységnél itt is abszolút hiányról beszélhetünk. Ezenél a tevékenységeknél jellemzően nem az általános témájú szövegek megértése okoz problémát, hiszen itt a négyből kettőnél a szakterület témáihoz kapcsolódó szövegekről van szó, egyszer pedig a hivatalos eligazításról (bár az ilyen szövegek meghallgatása nem tartozik a gyakran végzett tevékenységek közé). Érdekes arra is figyelni, hogy e négy felkészültségbeli hiánnyal jellemezhető tevékenység közül a második esetben szóbeli interakciós tevékenységről van szó. Úgy tűnik tehát, hogy akkor is nehézséget okoz a beszédértés, amikor lehetőség van visszakérdésre, magyarázat kérésére. A beszédértés hiány-rangsorának első négy eleme arra is rávilágít, hogy a beszélgetések követése jóval nagyobb gondot jelent a hosszabb összefüggő szövegek megértésénél. Ezt a megállapítást az általános témájú beszélgetés és kiselőadás követésének hiányindexei is alátámasztják.

A beszédértés hiánylistájának következő három eleménél már nem „igazi” képesség-hiányról van szó, hanem arról, hogy ezek a tevékenységek az átlagosnál nehezebben mennek. Ez különösen a hosszú előadás követésénél jelent nagy gondot, hiszen ez a leggyakrabban végzett auditív receptív tevékenység.

	Hiány
Németül folyó szakmai beszélgetés követése	5,57
Németül beszélő megértése személyes kommunikációban	5,29
Szakirányú kiselőadás követése (10-20 perc)	5,13
Hivatalos eligazítás meghallgatása (pl. tanulmányokkal kapcsolatosan, pályázatra jelentkezés feltételeiről)	5,12
Rádióműsor, magnófelvétel meghallgatása	5,04
Hosszú előadás követése (min.45 perc)	5,03
Németül beszélő megértése telefonon keresztül	4,98
Németül folyó általános témájú beszélgetés követése	4,86
Általános témájú kiselőadás követése (10-20 perc)	4,44
Tévéműsor, film követése	4,43

3. táblázat: Hiány a beszédértésnél

Az olvasásnál is igazi hiányosságról van szó a rangsor első négy eleménél, sőt a szakszöveg olvasását jellemzi az összes tevékenységi forma közül a legnagyobb felkészültségbeli hiány. A beszédértéshez hasonlóan itt is megállapíthatjuk, hogy a szakirányú és a hivatalos szövegek megértése nehezen megy a hallgatóknak, de általános témájú szövegek olvasása sem megy könnyen. Az irodalmi szövegek olvasása ebben a tanulmányi ágban a fontos tevékenységek közé tartozik, de a vizsgálat azt mutatja, hogy a hallgatók erre nem eléggé felkészültek.

	Hiány
Szakszöveg olvasása	5,99
Irodalmi mű olvasása	5,65
Egynyelvű szótárak és lexikonok szócikkeinek olvasása	5,36
Hivatalos szöveg olvasása (pl. szabályzat, hivatalos levél, szerződés)	5,19
Általános témájú szöveg olvasása	5,06
Internet használata (német nyelven)	4,77
Üzenetek, e-mail olvasása (tanulmányokkal kapcsolatosan)	4,61

4. táblázat: Hiány az olvasásnál

A készségek hiányindex-rangsora alapján a **beszédnél** mutatható ki a legnagyobb hiány. A beszéd hiány-rangsorának első négy eleme az első tíz legnagyobb hiánnyal jellemezhető tevékenységi forma között található. A szakterülethez kapcsolódó kommunikáció itt is problémát okoz. A szakórákon való aktív részvétel, amely spontán nyelvi megnyilvánulást igényel, nagyobb próbatételt jelent a hallgatók számára, mint egy előkészített kiselőadás megtartása. Ez a nyelvórák és általános témájú kiselőadások esetén is így van. Összességében megállapítható, annak ellenére, hogy a kommunikatív szemléletű nyelvvoktatásban jelentős szerepe van a beszédképesség fejlesztésének, a hallgatóknak nagy gondot okoz a szóbeli kommunikáció.

	Hiány
Szóbeli vizsga, beszámoló, felelet	5,92
Szakórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	5,89
<i>Kiselőadás tartása a szakterület témájában</i>	5,75
Nyelvórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	5,70
Beszélgetés németül - több beszélgetőpartnerrel	5,39
Beszélgetés németül – egy beszélgetőpartnerrel, személyes kommunikációban	5,34
Kiselőadás tartása általános témában	5,33
<i>Német nyelven folytatott telefonbeszélgetés</i>	4,92

5. táblázat: Hiány a beszédképességnél

Az érettségi vizsga fejlesztése kapcsán többször került sor próbamérésekre, amelyek eredményei alapján arra lehetett következtetni, hogy a nyelvtanulók nem eléggé felkészültek az írásbeli tevékenységek végzésére. (Szénich, Einhorn 2000). Jelen vizsgát is azt bizonyítja, hogy a hallgatók számára nehezen megy a hosszú, különböző szövegfajtájú szövegek létrehozása. Meglepő azonban, hogy a rövid, pár mondatos válaszok megfogalmazásával is ilyen nehezen birkóznak meg. A jegyzetelésnél, a leggyakrabban végzett nyelvi tevékenységnél is nagy hiányosságok mutatkoznak. A beszédértésnél és az olvasásnál tapasztaltak alapján lehetett arra számítani, hogy a hivatalos nyelvhasználat itt is gondot okoz.

	Hiány
Szemináriumi dolgozat írása (rövid tanulmány)	5,52
Fogalmazás, esszé írása	5,48
<i>Hivatalos levél, kérvény, pályázat megírása</i>	5,44
Írásbeli vizsga – pár mondatos válaszok nyitott kérdésekre	5,43
Jegyzetelés (előadáson, szemináriumon)	5,35
Összefoglalás írása (pl. újságcikk tartalmának összefoglalása)	5,19
<i>Magánlevél, üzenet, e-mail írása(németül, a tanulmányokkal kapcsolatosan)</i>	4,79

6. táblázat: Hiány az írásképességnél

Összefoglalás

A feltárt hiányosságok támpontot nyújthatnak arra vonatkozóan, hogy az e tanulmányi ágakban továbbtanulni szándékozó diákokat milyen tevékenységi formák végzésére lenne célszerű felkészíteni. A vizsgát kimutatta, hogy a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges nyelvhasználat során a hallgatóknál mindegyik alapképességnél hiányosságok tapasztalhatók. A hiányosságok a beszédnél a legnagyobbak, a beszédértésnél pedig a legkisebbek. A nyelvi tevékenységi formák részletes elemzése azt mutatja, hogy a szakterület témáiban különösen nagy gondot jelent a kommunikáció. A hallgatók nem felkészültek a hivatalos szövegek befogadására és létrehozására sem, bár ezeket a tevékenységeket nem is tekintik fontosnak tanulmányaik szempontjából.

Jegyzetek

- ¹Ebbe a csoportba következő intézmények tartoznak: Berzsenyi Dániel Főisk., Debreceni Egyetem BTK, Eszterházy Károly Főisk., ELTE BTK, ELTE TFK, Miskolci Egyetem BTK, Nyíregyházi Főisk., Pécsi Tudományegyetem BTK, Szegedi Tudományegyetem BTK, Szegedi Tudományegyetem JGYTFK, Veszprémi Egyetem TK.
- ²A kutatás előzményének tekinthető két érvényességvizsgálat. Az első az anyanyelvi érettségi vizsgálathoz kapcsolódóan az érettségizettek privát nyelvhasználati gyakorlatát és igényeit térképezte fel (Horváth 1998). A másik vizsgálat a munkaadók igényeit mérte fel az érettségizettek angolnyelv-tudására vonatkozóan (Major 2000).

Irodalom

- Horváth Zs. 1998. *Anyanyelvi tudástérkép*. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Major É. 2000. Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben. *Modern Nyelvoktatás*. 6.évf. 1.szám. 33-49.
- Szénich A., Einhorn Á. 2000. Az érettségizők német íráskészségéről. Az új érettségi első próbamérésének tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*. 6. évf. 1.szám. 51-55.

Pedagógiai és pszichológiai szövegek felhasználása francia szakos alapképzésben

Szladek Emese

Először PhD dolgozatomban fogalmaztam meg azt a gondolatot, melynek megvalósításával a pedagógusképzés kezdeti szakaszában, a módszertani képzés előtt, a nyelvi képzés egyik lehetséges formájaként lehet felhasználni idegen nyelvű pedagógiai és pszichológiai szövegeket, időnyerés céljából, megrövidítve ezzel a pedagógusjelöltek nyelvi- és szakmai felkészítésének idejét.

Néhány éve, a francia nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanári egyetemi képzés keretében, a Veszprémi Egyetem hallgatóival leíró nyelvtan és lexikológia tárgyak tanításakor foglalkozunk pedagógiai és pszichológiai témájú szövegekkel is, amelyek azon hallgatók számára is érdekesek, hasznosak lehetnek, nyelvi és tartalmi szempontból egyaránt, akik később nem választják a tanári szakot. A tanári képesítést később választó hallgatókkal, a módszertani órák idején visszatérünk a korábban átélt tanulási tapasztalatokra, felidézve a leíró nyelvtan és a lexikológia tanulását, módszertani ismereteik segítségével tudatosítva a kéttannyelvű oktatás példájaként, a tartalomközpontú nyelvtanítás megvalósulásaként értelmezhetik ezt a korábbi tanulási folyamatot. Ugyanakkor, saját tanulási tapasztalataik tudatosítása mellett, a szakszókincs elsajátítása segítségükre van a jövőben is (Szladek 2003a; Szladek 2004a).

Szükségletelemzés

A képzés jelenlegi rendszerében a tanári képesítés megszerzése a bölcsészképzés mellett párhuzamosan, fakultatív rendszerben történik. A 1999-ben Magyarország által is aláírt Bolognai Nyilatkozat értelmében, hazánkban is megkezdődött az áttérés a két cikluson alapuló felsőfokú képzési rendszerre. Ez az újfajta képzési rendszer a pedagógusképzésben nagy változásokat fog eredményezni. Jelenleg a főiskolai oklevélhez szakképesítés is tartozik, a tervezett változtatások értelmében azonban az első ciklus végén, a hagyományosan főiskolai szintű képzés lezárásakor, a hallgatók alapoklevelet kapnak, amely nem ad tanári képesítést. Lehetőségük van azonban arra, hogy tanulmányaikat tovább folytassák magasabb szinten, és tanári képesítést szerezzenek.

A változások következtében nagy lehetőség kínálkozik a korábban jól működő, napjainkban azonban presztízsz problémákkal küzdő tanítóképző főiskolai nyelvpedagógus-képzés státuszának rendezésére. A problémák fő oka napjainkban a képzés bizonyos értelemben vett zsákutcsa jellege. A főiskolai szintű képzésből kikerülő hallgatók ugyanis (a biztosabb munkahelyi előrehaladás, jobb fizetési besorolás, egyéni tudás-szomj miatt) sok esetben egyetemi szinten kívánják folytatni tanulmányaikat, amelyet jelenleg csak a „bölcsész (és tanár)” megnevezésű szakokon tehetnek meg. Új végzettségük megszerzése után azonban ritkán maradnak meg az általános iskolában, hiszen egyetemi oklevéllel már középiskolában is taníthatnak.

A nyelvpedagógusi szakma érdekei azt kívánnák, hogy a főiskolai szintű oklevéllel rendelkező nyelvpedagógus-tanító az általa választott témában, saját szakterületén (a gyermekkori nyelvoktatás módszertanából) folytathatná tanulmányait mester fokon, szerezhetne egyetemi oklevelet, és később is általános iskolában tanítana.

Az általam jelenleg megvalósított, a pedagógusképzés céljaihoz igazodva megtervezett nyelvi, szakmai órák a francia szakos bölcsész (és tanár) szakos hallgatók képzésében továbbfejleszthetők az újonnan kialakítandó képzési típusoknak megfelelően. A bevezetendő mester szintű nyelvpedagógus-tanító képzésben a szaknyelvi képzés, a pedagógiai szaknyelv tanítása a tervezett célcsoport jellege miatt kerül előtérbe: európai régióban gondolkodva a képzés nyelve gyakorlati okokból térne el a magyartól, a hallgatók különböző anyanyelve miatt. Ebben az esetben azonban elengedhetetlen a pedagógiai szaknyelv megfelelő ismerete.

A francia pedagógiai szaknyelv megismerése a francia szakos bölcsész hallgatók képzésében az általános ismeretek bővítését jelentheti, kapcsolódva a más kurzusok keretében megszerzett általános- és alkalmazott nyelvészeti, szaknyelvi, lexikológiai és fordítástechnikai ismeretekhez (a tanulmányok sorrendjének változatossága miatt), megalapozva vagy utólag kiegészítve a tanár szakot is végző hallgatók számára kötelező módszertani kurzusokat.

Ebben az értelmezésben pedagógiai és pszichológiai szövegek felhasználásával már az alapképzés idején megismerhetik a hallgatók a szaknyelv legfőbb jellegzetességeit, az általános nyelvi készségfejlesztéssel egy időben.

A pedagógiai szaknyelv felhasználási területei

Az elmúlt évtizedekben a szakmai kommunikáció nagy változásokon ment keresztül. A szaknyelvi kutatásokban az interdiszciplinaritás jegyében figyelembe kell venni a kultúra, a szakma és a szaknyelv viszonyát, a köztük lévő összefüggéseket (Borgulya 2001).

Az Unió csatlakozás után nagy kihívást jelent az európai dimenzió oktatása, amely elsősorban a pedagógusok információhiánya miatt ütközik nehézségekbe.

A pedagógus-továbbképzésben (elsősorban a nem idegennyelv-szakos pedagógusok, intézményvezetők esetében) fontos szerepet kapnak az alapvető intézményi kérdések, a speciális oktatáspolitikai témák, lefedve az Unió működésének főbb kérdésköreit. Ebben a dimenzióban kerül előtérbe a pedagógiai szaknyelv, amelynek elsajátítása magasabb szinten teszi lehetővé a pedagógiai szakemberek számára a tantárgyak és szakterületek közötti érintkezést, egy új típusú tanár-diák viszony kialakításával, és az uniós projekteknek a mindennapi iskolai gyakorlatba való beillesztésével, gyakorlati segítséget nyújtva nemzetközi pályázatok elkészítéséhez, projektek megvalósításához. A résztvevők köre ezáltal – a nyelvpedagógusokon kívül – más pedagógiai szakemberekkel is bővíthet.

A szaknyelvi képzések tervezése számos tényező közös hatásának függvénye. Ezek egyike a célnyelvhasználati kommunikációs helyzetek vizsgálata.

	írásbeli	szóbeli
receptív	tudományos cikkek, internetes források olvasása	részvétel nemzetközi konferencián, továbbképzésen, szakmai vita különböző anyanyelvű kollegákkal
produktív	pályázatok, nemzetközi projektek előkészítése	nemzetközi projektek megvalósítása, szakmai vita különböző anyanyelvű kollegákkal

1.táblázat: A pedagógiai szaknyelv felhasználási lehetőségei autentikus helyzetekben (nyelvpedagógusok körében)

A felhasználás lehetőségei alapján a pedagógiai szaknyelv tanításának célját meghatározva láthatjuk, hogy valamennyi készség fejlesztése egyformán szükséges. A szaknyelvoktatás tananyagai a célnyelvhasználati szituációk tipikus tevékenységeit tükrözik, megfelelő feladatokkal segítik a nyelvtanulók felkészülését a különféle beszédhelyzetekben nyelvismeretük alkalmazására. Ennek értelmében, a tanulási helyzetekben (nyelvpedagógus-hallgatók körében) különböző felhasználási lehetőségek teremthetők.

	írásbeli	szóbeli
receptív	tudományos cikkek, internetes források olvasása	egyetemi előadás hallgatása; szimulált szakmai vita szemináriumi órán
produktív	szemináriumi dolgozatok elkészítése, hospitálási jegyzőkönyvek, óravázlatok készítése	szóbeli vizsga; szimulált szakmai vita szemináriumi órán

2. táblázat: A pedagógiai szaknyelv felhasználási lehetőségei tanulási helyzetekben (nyelvpedagógus-hallgatók körében)

A pedagógiai szaknyelv forrásai

A francia szakosok képzésében felhasználható források közül első helyen a Közös Európai Referenciakeret francia nyelvű kiadását (Cadre Européen Commun de Référence) és magyar fordítását (PTMIK 2002) említhetjük meg. A módszertani képzésben alapműnek tekinthető kötetek könnyen hozzáférhetőek és lehetőséget biztosítanak a kontrasztív vizsgálatokhoz.

Ezen kívül számos nemzetközi, frankofón pedagógiai, módszertani egyesület létezik a világon, melyek különböző formában (folyóirat, internetes oldal, körlevél, levelező-lista, adat-bank, feladat-bank, stb.) biztosítanak lehetőséget nemzetközi szakmai együttműködésre, forrásként szolgálnak tudományos kutatásokhoz (Cuq 2003).

A szaknyelvoktatás céljaira kiválasztott szövegeket „abból a szempontból érdemes elemeznünk, hogy – a hozzájuk kapcsolható feladatokkal együtt – milyen elvárt reakcióra készíthetők segítségükkel a nyelvtanulók, vagyis milyen tevékenységek elvégzésére lesznek képesek, milyen szinten és milyen feltételek mellett.” (Kurtán 2004:82-83)

Megvalósítás lehetőségei

A nyelvtanítás céljainak megfelelően átalakított pedagógiai témájú szövegek az alapképzés idején is felhasználhatóak, általános nyelvi készségfejlesztés céljából, például leíró nyelvtan és lexikológia órákon. A szövegekhez készített feladatok megfelelnek a hallgatók nyelvi szükségleteinek, kezdeti nyelvi szintjének. A bölcsész érdeklődésű hallgatók egy olyan tudományterülettel, és annak szóhasználatával, nyelvi jellegzetességeivel ismerkedhetnek meg, mely későbbi esetleges pedagógusjelölti tanulmányaik során hasznos lesz számukra. A kész szövegek alapján további feladatok készíthetők a hallgatók számára kötelezően előírt nyelvi alapvizsga jellegéhez igazodva. A szövegek alkalmasak a nyelvészeti, civilizációs, irodalmi tanulmányok megalapozására is (Petneki 2000; Szladek 2004b).

Példák a feldolgozásra

hiányos szöveg kiegészítése megadott szavakkal:

A l'aide des mots donnés ci-dessous dans l'ordre alphabétique, complétez le texte à trous suivant :

distinguent ; écarts ; fécondité ; jeune ; longévité ; mondiale ; mort ; mortalité ; naissances ; population ; proportion ; vieillissement

Age et sexe sont les deux caractères biologiques qui(1) entre tous les êtres humains et commandent leur reproduction. Une population est dite d'autant plus jeune, ou plus vieille, que la (2) des jeunes ou celle des vieux y est plus ou moins importante.

La proportion des différents âges n'est pas la même dans toutes les populations et peut accuser au cours du temps des(3) très sensibles. Outre les mouvements migratoires, internationaux ou intérieurs, sélectifs par nature quant à l'âge comme au sexe des partants, l'intensité variable de la.....(4) ou de la natalité modifie la structure par âge. Ainsi, les pays industriels ont aujourd'hui une(5) vieillie, et les pays du tiers monde une population très(6), et donc un potentiel de croissance beaucoup plus fort. Les individus cheminent tous vers la vieillesse et la (7), mais une population peut rajeunir, par augmentation du nombre des (8), comme ce fut le cas par exemple en France au lendemain de la Seconde Guerre (9). L'allongement de la durée moyenne, ou espérance de vie (différent de la(10) humaine qui plafonne aux environs de 110 ans), a résulté au cours de la « transition démographique » de la baisse de la(11), tout se passant comme si des jeunes étaient remplacés par des vieux. A l'avenir, le (12) peut s'accroître au sommet par des progrès dans la lutte contre la sénescence.

solution : distinguent, proportions, écarts, mortalité, population, jeune, mort, naissances, mondiale, longévité, fécondité, vieillissement (Szladek 2004b:89)

olvasott szöveg alapján, megadott szavakból más szófajú szavak képzése:

En vous aidant du texte, faites les transformations demandées :

addition → adjectif ; construction → adjectif ; distinction → adjectif ; fermer → nom ; illustrer → nom ; nombreux → nom ; relation → adjectif ; réunion → verbe ; structurer → nom ; théorie → nom ; totalitaire → nom (Szladek 2004b:48)

hiányos szöveg kiegészítése azonos szófajú szavakból kiválasztva a helyes megoldást:

Complétez le texte à trous suivant en choisissant le terme approprié

1. classement / **dépassement** / développement
2. **sensori-motrice** / mentale / perceptive / affective
3. **présence** / connaissance / volonté
4. signifiant / comportement / **modèle**
5. signifiant / **comportement** / modèle
6. signifiant / comportement / **modèle**
7. image / **geste** / modèle
8. **signifiant** / comportement / modèle
9. sensori-motrice / **mentale** / perceptive / affective
10. image / geste / **perception** / imitation
11. image / représentation / geste / **imitation**
12. **représentative** / significative / imitative

L'imitation différée

Elle est un(1) de l'imitation(2) qui se réalise en(3) du(4) imité car, justement, le propre de l'imitation différée consiste à continuer un geste ou un(5) en l'absence du(6), de sorte que ce(7) d'imitation devient un(8) différencié, une image (9), et d'autant plus que se passe davantage de temps entre la(10) du modèle et son(11). C'est une imitation(12) qui s'exerce en S(A) ? TR, au moins sous forme d'ébauches imitatives. (Szladek 2004b:60-61)

megkezdett mondatok folytatása olvasott szöveg alapján, megadott nyelvtani szempontok szerint :

Complétez les phrases suivantes en gardant l'idée du texte, mais en utilisant une autre structure grammaticale :

« Piaget inscrit le dessin » ? Le dessin ...

Les différentes phases que traverse l'apprentissage du dessin...

Les éléments d'un objet simplement juxtaposés...

Le visage de profil...

La perspective et les relations métriques...

La droite projective ou ponctuelle...

(Szladek 2004b:62)

Összegzés

A távoli jövőben, a közoktatás felől érkező híreket, a kétszintű képzésre való áttéréssel járó változásokat és a hallgatók egyre inkább realitássá váló csökkenő nyelvi szintjét figyelembe véve szükség lehet nyelvi előkészítő / szintre hozó évfolyam indítására is. A bölcsész bemenetet választó hallgatóknál – érdeklődésük és későbbi tanulmányaik

tervezett tartalma alapján – a humán tudományok felé való orientálódás várható. Emiatt az ő esetükben is felhasználhatóak a pedagógiai és pszichológiai jellegű szövegek, a kéttannyelvű oktatás módszereit követve, a nyelvtanítás kezdeti szakaszaiban is.

Irodalom

- Borgulya I. 2001. A szakmai kommunikációról. In: Andor J., Szűcs T., Terts I. (szerk.) Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70.születésnapjára. Pécs: Lingua Franca Csoport. 176-184.
- Cadre Européen Commun de Référence. 1998. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cuq, J. P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Közös Európai Referenciakeret. 2002. Pilisborosjenő: PTMIK.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zs. 2004. Szaknyelvoktatási tananyagok fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: Feketéné Silye M. 2004. (szerk.) *Porta Lingua 2004 – A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Debrecen. 77-86.
- Petneki K. 2000. A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern nyelvoktatás* 2000/ VI./ 2-3. 61-69.
- Szladek E. (szerk.) 2003a. *Anthologie de la didactique du FLE*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Szladek E. 2004a. Kooperáció és autonóm tanulás a nyelvtanárképzésben a módszertani ismeretek elméleti elsajátítása előtt nyelvtani gyakorlófeladatokon keresztül. In: *Apáczai Napok 2003. Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötet*. Győr: Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai János Tanítóképző Főiskolai Kar. 178-181.
- Szladek E. (szerk.) 2004b *Recueil d'exercices élaboré à partir de textes en psychologie, pédagogie, sociologie et didactique*, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Játékos tevékenységek az idegen nyelvi órán

Tóth Judit

A játék szerepe a nyelvi órán

Játék és tanulás látszólag egymással ellentétes dolgok. Pedig mindkettő végigkíséri az ember életét. Comenius már 350 évvel ezelőtt megálmodta a „*Schola ludus*”-t, a játékos iskolát, és a nagy svájci nevelő, Pestalozzi is úgy vélekedett, hogy az öröm nélküli tanulás fabatkát sem ér. A játék pedig kétség kívül örömforrás. A tanórán végzett játék oldott légkört teremtve megszabadítja a tanulókat a stressztől, segít a figyelmet és az érdeklődést ébren tartani, színesebbé, változatosabbá teszi az órát. A legtöbb nyelvtanár manapság elismeri a játékos tevékenységek hasznosságát, motiváló erejét, és valamilyen mértékben pedagógiai gyakorlatában alkalmazza is azokat. Azonban ha megkérdezzük, hogy mikor, milyen időközönként, milyen rendszerességgel játszanak a nyelvi órán, legtöbbször az derül ki, hogy igen ritkán: a tanítási szünet utáni első órán, vagy a szünet előtt, mikor még, vagy már nem lehet semmi „komolyabbat” kezdeni a tanulókkal, esetleg dolgozat után, pihenésképpen vagy jutalomból, ha a diákok jól dolgoztak az órán. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a tanárok többsége idővesztésnek érzi a játékos tevékenységre szánt perceket, és az anyaggal való haladás kényszere miatt csak ritkán engedélyezi tanítványainak (és magának!) a játék adta felszabadult örömet.

Márpedig a didaktikus játék nem idővesztetetés, hiszen nem öncélúan játszunk. Az idegen nyelven folyó játéknak mindig **konkrét pedagógiai célja van**, kapcsolódik az óra anyagához, témájához, és optimális esetben jól illeszkedik az óra menetébe. A nyelvi játékok alkalmazása során széleskörű **nyelvi kompetenciákat**, valamint olyan általános **intellektuális képességeket** fejleszthetünk, mint pl. a logikus gondolkodás, megfigyelőkészség és a memória.

A tanórán végzett játék alapvető célja, hogy az elsajátított ismereteket játékos módon felidézzük, begyakoroltassuk, rögzítsük. A játék izgalmat, feszültséget teremt a tanulóban, aki összeszedi energiáit, fokozza teljesítményét, és így eredményesebb lehet a bevésés, a tananyag elsajátítása. A játék során a tanulók megfelelnek arról, hogy tanórán vannak, önfeledten vetik bele magukat a játékba, és valószínűleg többet jobbat fognak produkálni, mint pl. feleléskor a tábla előtt szorongva.

A didaktikus játéknak talán az a legfőbb értéke, hogy képessé teszi a tanulókat az ismeretek szokatlan helyzetekben való felidézésére és önálló alkalmazására, tehát kombinatív gondolkodásra nevel. Gyakran arra is alkalmas, hogy az interdiszciplinaritás elvét szolgálja: integrálja, koordinálja a tanulók fejében a különféle szaktárgyi ismereteket.

A nyelvi órán alkalmazott játékos tevékenység optimális helyzetet teremt a **spontán beszédkészség** fejlesztéséhez. A játékra figyelve a tanulók a kötött gyakorlásnál, – a „drillezésnél” – sokkal spontánabban, sokkal kreatívabban, egyéni módon használják az idegen nyelvet. A didaktikus játék élénkséget visz a monoton gyakorlásba. A tankönyv-

ből megtanult szókincset és nyelvtani szerkezeteket most más kontextusban, új és élet-szerűbb szituációkban kell használni. Jó alkalom ez arra, hogy a tanár lássa: képesek-e a tanulók kiszűrni az addig tanultakból azt, amire szükségük van, működik-e az a bizonyos intelligens „szűrő”, meg tud-e nyilvánulni adekvát módon egy merőben új szituációban (is) az a diák, aki a lecke dialógusát hiba nélkül felmondta, s a hozzá kapcsolódó feladatokat is jól megoldotta. Elmondhatjuk tehát, hogy a didaktikus játék **fejleszti a tanulók pszichikus tulajdonságait**: a tananyag felidézésével a reproductív emlékezetet, az új helyzetben való újszerű feladatok megoldásával a produktív emlékezetet és a képzeletet serkenti. (Bartha 1994).

A **kreativitás** fejlesztése egyes szakemberek szerint a játék nyelvi órán való alkalmazásának legfontosabb célkitűzése lehet, mivel a játékos tevékenységek során a kreativitás bizonyos mértékig visszahozható az osztályterembe. Debyser és Caré francia kutatók, akiket a francia nyelv oktatásának módszertani irodalmában a nyelvi kreativitás, a szerepjátékok, a szimulációs- és dramatizációs technikák kidolgozóiként tartanak számon, azt vallják, hogy a nyelvtudás bármilyen szintjén képes az ember szavakat, mondatokat, sőt diskurzust, elbeszélést vagy verset kitalálni, de ehhez vissza kell nyúlni a gyermek világot felfedező és világot teremtő játékos attitűdjéhez, képzeletéhez. (Debyser, Caré 1991)

Fontos hangsúlyozni a játék **személyiségfejlesztő** szerepét, szociális funkcióját is, hiszen a játék rendszerint szabályok szerint, csoportosan végzett tevékenység. Valóban, a nyelvi órán az egyéni vagy a frontális munkaforma helyett a játékos tevékenységek során általában a pármunka, a kiscsoportos vagy csapatmunka dominál, hisz közösségben játszani a legjobb!

A **csoportmunka** előnyei köztudottak. A hagyományos, frontális munkaforma esetén a tanár megnyilvánulásai olyannyira dominálnak, hogy a tanulónak általában nincs és nem is lehet más dolga, mint hogy válaszoljon a tanár kérdéseire, és elvégezzék a tanár utasítása szerinti feladatokat. Ezzel szemben a csoportmunka során jelentősen megnő az egy tanulóra jutó beszédidő, a tanulók közötti interakciók száma, a kommunikáció autentikusabbá és kooperatívabbá válik. Pármunka vagy kiscsoportos tevékenység során a gyengébb tanuló is meg mer nyilatkozni, csökken a hibázástól való félelem. A közös feladat, a közös tevékenység összekovácsolja a csoportot, miközben az egyes tanulók szociális képességei – segítőkészsége, önzetlensége, toleranciája, önfegyelme – is fejlődnek. A játék a gyermeket megtanítja másokkal együtt dolgozni, egy célra koncentrálni, képességeit, tudását másokéval összevetni.

Játsszunk! De mit, mikor és hogyan?

A szakirodalom a didaktikus játékokat különbözőképpen csoportosítja. Megkülönböztet pl. szabályjátékokat, mentális (logikai), manuális, vagy fizikai (testmozgással járó) és dramatikus játékokat. Beszélhetünk a játékok tematikus felosztásáról, a célcsoport életkora vagy nyelvi szintje, illetve a munka formája szerinti csoportosításról (egyéni, páros és csoportmunkát igénylő játékok). A pedagógiai célkitűzés is gyakori kritérium a didaktikus játékok felosztásánál. E szempontból beszélhetünk többek között beszéd vagy íráskészséget fejlesztő játékokról, szókincs vagy nyelvtani struktúrák rögzítésére, a kérdésfeltevés gyakoroltatására, vagy éppen bemelegítésre, bemutatkozásra, ismerkedésre szolgáló gyakorlatokról.

Felmerül a kérdés, hogy **milyen gyakran** alkalmazzunk játékos tevékenységformákat a nyelvórán. Több szakember szerint a játék – különösen a kisgyermekkorú idegen nyelv-oktatásban – a tanulás privilegizált formája kell, hogy legyen: „*un mode privilégié d'apprentissage et même un mode de vie*”. (Julien 1988:4) Érdemes tehát elhatároznunk, hogy a tanórák egy részében rendszeresen játszani fogunk. Ajánlatos az oktatási céljainknak leginkább megfelelő játékokat előre kiválasztani és azt munkatervünkbe beépíteni, azaz egy egész évre vagy félévre szóló „játéktanmenetet” készíteni. Fontos az esetleges kellékeket, segédeszközöket is beszerezni, elkészíteni, hogy ne az utolsó pillanatban kapkodjunk. Ne sajnáljuk az időt és fáradságot ezen eszközök elkészítésére, hisz azok az évek során újra és újra felhasználhatók. Természetesen játszani mindenféle segédeszköz nélkül is lehet, sokszor még tollra, papírra sincs szükség, ilyen a beszédképesség-fejlesztő játékok jó része.

Elvileg a tanóra bármely részében helyet kaphat a játék. Játshatunk az óra elején; ilyenkor a „bemelegítés”, a ráhangolás, a kellő motiváció megteremtése a cél. A tananyag exponálását is eredményesen végezhetjük egy-egy érdekes játék segítségével. Végül, az óra bármely részében alkalmazhatjuk a játékot az elmélyítés, rögzítés, gyakorlás érdekében.

A didaktikus **játék időtartama** változó, de általában 5-20 perc között mozog, a tanulók életkorától, a játék jellegétől, oktatási céljától függően. A játékidő magába foglalja az előkészítést, a játék értelmezését, lejátszását és az értékelést is. Hogy a játék elérje célját, fontos, hogy a tanár magyarázatai, utasításai világosak, érthetőek legyenek. Ha a tanulók nem értették meg pontosan, hogy mi a feladat, aligha várhatjuk el, hogy teljesítsék azt. Itt felmerül az a kérdés, hogy milyen nyelven adjuk meg az utasításokat: anyanyelven-e vagy célnyelven? Ez minden esetben a tanulók nyelvtudásának szintjétől, illetve a játék jellegétől, a szükséges magyarázatok bonyolultságától függ. Mindenképpen érdemes kezdetől fogva elsajátíttatni a legfontosabb utasításokat és kifejezéseket célnyelven: ily módon a játék terminológiája, metanyelve is gazdagítja a tanulók szókincsét.

Amennyiben rendszeresen ismétlődő tevékenységről van szó, ez a szókincs is beépül a tanuló ismeretanyagába, s a sok hasznos kifejezés, mely egy-egy játéktevékenység kommentálására szolgál, más szituációban, más kontextusban is alkalmazható. Mindazonáltal célszerűbb, hogy a játék leírása, a szabályok ismertetése anyanyelven történjen minden olyan esetben, mikor az idegen nyelvi magyarázat túl bonyolult lenne.

A játék megkezdése előtt fontos felhívni a tanulók figyelmét arra, hogy mennyi idejük van a feladat elvégzésére, ugyanis bizonyos esetekben (pl.: szimulációs gyakorlatok, szerepjátékok, interjúk esetén), ha a tanár nem pontosítja a rendelkezésre álló időt, egyes párok vagy csoportok 5 perc alatt készen vannak, még másoknak 15 perc sem elegendő. Ugyanakkor vannak olyan feladattípusok, melyeknél érdemes megvárni, hogy az összes csoport vagy minden tanuló elvégezze a kitűzött feladatokat, mert ha túl korán közöljük a „megoldást”, a lassabban dolgozó tanulóknak sohasem lesz sikerélménye. Márpedig a **sikerélmény**, mely erősíti az önbizalmat, kulcsfontosságú a tanulók motiválásában. A sikerélmény szorosan összefügg az értékeléssel. A tanár értékelése valorizálja és megerősíti a tanuló siker- vagy kudarcélményét, igazságossá teheti mind a pozitív, mind a negatív eredményt. Ez utóbbi esetében a helyes értékelés

segíthet megőrizni a tanulók motivációját, mivel, bár rávilágít a hibákra, a pozitívumokat emeli ki.

A játékot minden esetben értékelni kell, de az értékelés itt sohasem lehet egyenlő az osztályzással. Még jutalom osztályzásról sem lehet szó, hisz a játék így elveszítené lényegét. Ehelyett dicséret, elismerés és a győzelem adta sikerélmény lehet a játék jutalma. Továbbá a kisdíjak nagyon örülnek minden megfogható, hazavihető tárgynak, ami a játékkal kapcsolatos: nagyszerű ajándék pl. egy, a tanár által kiállított „díszoklevél”.

Míg a szabályjátékokra jellemző a csapatok közötti versengés, és fontos a győzelem, addig a kiscsoportban végzett, a szóbeli (ritkábban írásbeli) kifejezőkészség „felszabadítását” célzó gyakorlatok során egyes szakemberek szerint a versenyszellem egyenesen káros; a csoporton belül a kooperáció kell, hogy domináljon. Nem az a lényeg, hogy megmutassuk a többieknek, hogy jobbak vagyunk, hanem hogy megosszuk velük tudásunkat, ismereteinket. (Weiss 1983) De ebben az esetben is szükség van valamiféle globális értékelésre, mely esetleg csak abból áll, hogy a tanár azt mondja: Ügyesek voltatok, jól dolgoztatok!

Az értékelés mozzanatát kreatív játékok esetén, mint pl.: a brain storming, az ún. integrációs fázis helyettesítheti, melynek során közös nevezőre jut az osztály, a csoport, megbeszéli megoldásaikat, integrálják az új tapasztalatot, az új tudást a meglévő ismeretanyagba.

Ha rendszeresen játszunk a tanórákon, célszerű egy, az egész tanévet átfogó versenyrendszert kialakítani és ennek keretében játszani. Kialakíthatunk állandó csapatokat, melyek nevet, esetleg emblémát is választanak maguknak. Az állandó csapatok szervezésénél vigyázni kell arra, hogy mindegyikben egyaránt szerepeljen kiváló, jó és gyöngye tanuló (ezt többnyire elérhetjük, ha a padsorok vetélkednek egymással). Az egyéni versengésnek megvan az a hátránya, hogy mindig a jók győznek, a gyengék örökké lemaradnak. A heterogén csoportokban viszont a gyengébb tanulónak is lehetősége nyílik arra, hogy sikerélményhez jusson.

Amennyiben viszont nem rendszeres a vetélkedés, célszerű a csoportok vagy párok összetételét időnként változtatni. A párokba vagy csoportokba rendeződéshez is találunk ötleteket, játékos gyakorlatokat az ide vonatkozó szakirodalomban. Néhány szót ez utóbbiról.

Az idegen nyelvi órán használható játékok gazdag tárházát nyújtják a különböző **játékgyűjtemények**, melyek közül a Magyarországon megjelent „165 ötlet” és „Még 135 ötlet” minden nyelvtanár számára használható, lévén, hogy a példákat is magyar nyelven közlik.

A franciatanárok sok hasznos ötletet meríthetnek a már említett művekből. (Julien 1988; Weiss 1983; Caré, Debyser 1991) Az első szerző könyve, az „*Activités ludiques*” különösen az általános iskolában dolgozó kollégáknak ajánlható, de számos játék eredményesen használható a középiskolai oktatásban is. Praktikus, jól szerkesztett, könnyen áttekinthető segédanyag. A szerző minden játék leírásakor jelzi, hogy kezdő, középfeladós, vagy haladó csoportnak alkalmas-e.

Weiss munkái, a „*Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*” (1993) illetve a „*Jouer, communiquer, apprendre*” (2002) nem kifejezetten játékgyűjtemények, inkább a szabad, spontán beszédkészség (és kisebb részben az íráskészség) fejlesztésé-

re alkalmas technikák, ötletek tárháza. Jól használható a közép- vagy felsőoktatásban és különböző nyelvtanfolyamokon. A könyvben leírt játékok és gyakorlatok többsége középhaladó, illetve haladó szintű nyelvtanulóknak szól.

Caré és Debyser (1991) „*Jeux, langage et créativité*” című munkája leginkább felnőtt és haladó nyelvi szintű közönségnek ajánlható. Jól használható a felsőoktatásban pl.: beszédgyakorlat vagy drámajáték órákon vagy tanári továbbképzéseken. Természetesen a közoktatásban dolgozó franciatanárok is meríthetnek belőle érdekes ötleteket és hasznos elméleti ismereteket.

Végezetül egy megjegyzés. Néhány évvel ezelőtt az Eszterházy Károly Főiskola egyik francia szakos végzős növendéke, aki tanítási gyakorlata keretében – kísérletképpen – az oktatást szisztematikusan a játékos tevékenységekre építette – azt tapasztalta, hogy a kezdő nyelvtanulóknál valamennyi csoport esetében nagyobb sikereket ért el. Az következik-e ebből, hogy mint mindenre, a játékokra is szoktatni kell a tanulókat, legalábbis ha az idegen nyelven folyik? Vagy inkább az életkori sajátosságokkal függ össze ez a tapasztalat?

A fenti kérdésekre ezen előadás keretei között már nem keressük a választ, az már egy újabb értekezés témája lehetne.

Irodalom

- Bartha Á. 1994. *A játék*. Budapest: Tárogató Kiadó.
Caré, J. M., Debyser, F. 1991. *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.
Gedeon É., N. Tóth Zs., Rádai P. 1993. *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Gedeon É., Lengyel Zs., Rádai P. 1998. *Még 135 ötlet*. Budapest: Helikon Kiadó.
Julien, P. 1988. *Activités ludiques*. Paris: CLE International.
Weiss, F. 1983. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.
Weiss, F. 2002. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

VI.

Fordítástudomány

Fordítás „saját költészetre” (Áprily Lajos Lucian Blaga versfordításai)

Ajtay-Horváth Magda

1. A világirodalom magyar nyelvre átültetett alkotásai a magyar irodalom szerves részét képezik. Ennek kézzelfogható bizonyítéka az is, hogy szinte bármely költőnk gyűjteményes kötetét fogjuk a kezünkbe Szenczi Molnár Alberttől Kányádi Sándorig, vagy Károlyi Amyig, a saját versek mellett külön fejezetben mindig ott találjuk a költők műfordításait is. Ez a tény érzékletesen bizonyítja Somlyó György azon megállapítását, hogy „nálunk a fordított vers – a legjobbak kezén – mindig az eredeti alkotás szintjére emelkedik” (Somlyó 1981: 108). Ez a jelenség legalább két okkal magyarázható. Egyrészt azzal, hogy kis nyelvek kultúrája mindig igyekszik nagy- és más kis nyelvű kultúrák felé nyitni, ezzel próbálva elszigeteltségét oldani. Másrészt pedig a magyar nyelv olyan plasztikus, hogy akár a klasszikus vagy nyugat-európai időmértékes, akár a rímes és a rímtelen versforma, akár a hangsúlyos verselés könnyen átültethető e nyelvre.

A formahű, magas művészi szintű fordítások magyar gyakorlata azonban kételyt ébreszthet afelől, hogy nem jelent-e ez olyan szelekciós rendszert, amely csak azokat a műveket engedi át az anyanyelvi és saját művészi szűrőn, amelyek a költő-fordítóhoz gondolatilag, képi anyagukban és megformáltságukban is közel állnak? „A magyar versfordító költői autonómiája, éppen művészi újrateremtő erejének melléktermékeként, nem vezet-e oda, hogy csak azt ismerjük meg a világ költészetéből, ami amúgy is rokon velünk, illetve legjobb költő fordítóink saját világával – hiszen az, aki saját költői súlya teljes latbavetésével fordít, természetesen olyan anyagot választ, amelyet ez a súly a legnagyobb eredménnyel tud érvényesíteni” (Somlyó 1981: 108).

A fentebbi állítás igazságát példázzák Áprily Lajos műfordításai is, akinek pályáját szintén végigkísérte a műfordítói tevékenység. Fordított Hauptmann, Stefan George, Hofmannsthal, Eichendorff, Liliencron, Ronsard, Maeterlinck, Valéry, Lucian Blaga, Mihai Eminescu, Jammes, Vogelweide Shakespeare-t és egy kínai költőnőt, Cai Jent.

2. Áprily Lajos Lucian Blaga verseinek műfordításairól külön tanulmányban számol be az *Álom egy könyvtárról* kötetében megjelenő *A műfordító műhelyéből* című tanulmányban (Áprily 1981: 309-310), hiszen negyven éven keresztül (a húszas évektől a hatvanas évekig) fordított a román költőtől. Áprily és Blaga nemcsak kortársak, de majdnem azonos korúak is voltak, mindketten erdélyiek, első kötetük megjelenése is csaknem egybeesett (Blaganak 1919-ben, Áprilynak 1921-ben jelenet meg első kötete), mindketten Kolozsváron éltek ezidőtájt, noha egymást személyesen nem ismerték. Minderről Áprily előbb említett rövid írásában így számol be:

„Lucian Blaga verseivel a húszas években találkoztam. Először a *Gorunul* (A tölgy) ragadta meg a figyelmemet, s ezt a versét ma is egyik legjellegzetesebb lírai megnyilatkozásnak tartom. Négy rímtelen versét fordítottam akkor, s könnyű volt megéreznem, amit most, később írt verseinek fordítása közben is éreztem, hogy ez a szüksézáví poé-

ta akkor sem ismerte a henye szavakat, már akkor is tömörített, mikor nem kötötte magát rímmel és szótagszámmal. Bár akkor egy városban éltünk, nem láttam és nem ismertem meg őt. Dedikált kötetének megküldésével adta értésemre, hogy olvasta azt a négy fordításomat” (1981: 309).

Pontosan nem tudhatjuk, hogy pályája során Áprily hány Blaga verset fordított, de a *Mágikus virradat* című magyar nyelvű Blaga verseskötet (Európa, 1965) versei közül negyvenegyet Áprily tolmácsolt.

3. Lucian Blaga nyugatos műveltségű tudós-költő volt, akinek a versírás széleskörű szellemi tevékenységének egyik aspektusa volt csupán. A kiváló elméleti felkészültségű ember szellemi arculatát a görögkeleti vallásosság, Brassó, Nagyszeben multikulturális, de azidőtájt még dominánsan szász atmoszférája, végül Bécsben folytatott filozófiai tanulmányai határozták meg. Életének alkotó szakasza Kolozsvárhoz kötődik, ahol három nyelven megjelenő folyóirata a *Cultura* azt a fajta multikulturális szellemiséget képviselte, amelyet Kós Károly, Áprily Lajos és társai a transzilvanizmus ideológiájában fogalmaztak meg – egyéb gondolatok mellett.

Blaga filozófusként (a kolozsvári egyetem filozófia tanszékének vezetője volt hosszú éveken keresztül) három esztétikai tárgyú trilógiájával (*A megismerés trilógiája*, *A kultúra trilógiája* és *Az érték trilógiája*) vált a két világháború legjelentősebb román filozófusává. A román költészeti hagyományok egyikéhez sem kötődik szervesen, költői fejlődésére a német romantika klasszikusai, a bergsoni intuicizmus, Nietzsche és az első világháború utáni német értelmiségi kiábrándultság-tudata volt döntő hatással. Kritikusai eredeti képekben és asszociációkban megjelenő kozmikus miszticizmusát és pesszimizmusát, panteisztikus természetrajongását, bukolikus vízióit emelik ki. Stílusirányzatok vonatkozásában költészetét a korai szakaszban a romantika és az abban gyökerező szimbolizmus és impresszionizmus jegyei jellemzik, később pedig a markánsan expresszionista jellemzők. Megjegyzendő, hogy Blaganak is jelentős a német nyelvről románra történő műfordítói tevékenysége is.

A nemesen konzervatív, klasszicista, romantikus, szimbolista zeneiséget és impresszionista festőiséget ötvöző Áprily rokonszenves költői világot ismert fel Blaga költészetében. Áprily pesszimizmusának forrása azonban, Blagaéval ellentétben, nemcsak a személyes hajlam, hanem a trianoni nemzeti tragédia is. E pesszimizmust csupán az örök emberi humánumba vetett hit és az erdélyi természetbe valamint az alkotás szabadságába történő menekvés enyhíthette (Antal 2003: 18-20). Lucian Blaga pesszimizmusra hajló, rendkívül érzékenységgel bíró költő. Ez az érzékenység nemcsak szemléletmódjában és stílusában, de gazdag formaművészetében is megnyilvánul. Az elmúlás örök komorságát Blaganál mindig valamiféle kozmikus erő misztikumának megsejtése ellensúlyozza. Áprily Blaga műfordításairól szóló esszéjét következő megjegyzéssel zárja:

„Lírai intenzitás – fogalmazza meg alapérzését a műfordító, amikor meg kell küzdenie egyik-másik különösen tömör versével. Ez sugárzik kíváltként formába zárt, rövid költeményeiből, s ez az a Lucian Blaga-i erő, melyet megérez a rendkívüli érzékenységgel bíró román költő minden érzékeny olvasója” (1981: 310).

Ha a Blaga-i költészet eme rövid jellemzését összevetjük a bensőséges, mély humánumú Áprily lírával, amelyben a természeti elemek mindig többlettartalmak hordozói, s melyben az emberi lét tragikumát szintén a természet örök rendjébe való belenyugvás oldja, akkor nem nehéz megértenünk, miért fordít Áprily akkora előszeretettel Blaga-verseket mindvégig költői pályája folyamán.

A következőkben egy jellegzetes Blaga-verset és annak Áprily által tolmácsolat magyar változatát vetem össze a címben megfogalmazott „saját költészetre” történő fordítás igazolásaképpen.

A Blaga-i életmű egyik legjellegzetesebb darabja az 1919-ben „*A fény versei*” (*Poe-mele luminii*) című kötetben megjelenő *A tölgy* (*Gorunul*). A hatalmas fa természeti képe és a tölgy árasztotta méltóságteljes nyugalom a halál abszolútumát érzékelteti a költői tudatban. Az élő fa növekedését a költő saját koporsófájának fejlődéseként érzékeli. A természeti impresszió a legmélyebb egzisztenciális kérdés objektívációja, és Blaga abszolútum iránti vágyának kifejezője lesz. Áprily természeti verseiről kritikusan helyesen állapítják meg, „hogya a versekben a táj elemei úgy hordoznak többletjelentést, hogy egyben megőrzik természeti arculatukat is” (Antal 2003: 40). Ez a megállapítás helytálló Blaga versére is. A halál nem személytelen erőként jelenik meg, hanem a többi természeti elemmel egyetemben tárgyasul, így emberközelibb és szelídebb lesz.

Gorunul

În limpezi depărtări aud din pieptul unui turn
cum bate ca o inimă un clopot
și-n zvonuri dulci
îmi pare
că stropi de liniste imi curg prin vine, nu de sânge.

Gorunule din margine de codru,
de ce mă-nvinge
cu aripi moi atâtea pace,
cînd zac în umbra ta
și mă desmierzi cu frunza-ți jucăușă?

O, cine știe? – Poate că
din trunchiul tău imi vor ciopli
nu peste mult sicriul,
și linistea
ce voi gusta-o între scîndurile lui,
o simt pe semne de acum:
o simt cum frunza ta mi-o picură în suflăt -
și mut
ascult cum crește-n trupul tău sicriul,
sicriul meu,
cu ficcare clipă care trece,
gorunule din margine de codru

A tölgy

A tiszta messzeségben hallom, hogy dobog
egy kis templom-kebel harangszíve –
S csemben
szinte úgy tetszik nekem,
vér helyett halk csönd-cseppek permeteznek...

Ó, terebélyes erdőszéli tölgy,
Puha szárnyával, mondd miért borul
alattad oly nagy béke rám,
ha árnyékodban fekszem hangtalan
s a lomb dédelgetőn játszik velem?...

Ki tudja? – Nemsokára tán
sudaradból számomra valaki
koporsót ácsol –
s a csend ízét,
mit majd deszkái közt megízlelek,
itt már előre érzem:
érezem, lelkemben hogy cseppenti lombod –
S némán
hallgatom, hogy nő benned a koporsó,
az én koporsóm,
minden elmúló pillanattal,
ó, terebélyes erdőszéli tölgy...

A vers szó szerinti fordítása így hangzik:

A tiszta távolból hallom egy toronynak melle
Hogy ver, mint egy harang szív,
s az édes hangokban
hogy csend cseppjei folynak vénáimban és nem vér.
Tölgy, az erdőszélen
Mért győz le
Puha szárnyával akkora béke,

Akkor amikor árnyékodban fekszem
S te dédelgetsz játékos leveleiddel?

Ó, ki tudja? – Lehet, hogy
a te törzsedből faragnak majd nekem
nemsokára koporsót,
s a csend,
amit deszkáid között fogok ízlelni,
jelekben már most is érezhető:
érezem, amint a te leveled csepeg s lelkembe
és némán,
hallgatom, hogyan nő testedben koporsóm,
minden pillanattal, ami eltelik,
tölgy, az erdő szélén.

A szó szerinti fordítást a műfordítással összevetve, és a különbségeket csoportosítva néhány olyan törvényszerűséget villanthatunk fel, amely az Áprily műfordítás -technikáját jellemzi.

Az első sorbéli birtokos szerkezetű metaforát (toronynak keble) szóösszevonással (templom-kebel) magyarítja Áprily. A kebel választékosabb, érzelemdúsabb mint a mell(kas), mintha csak a következő sorbéli „édes” jelző meghittségét szeretné e választékos szóhasználatnál előre kompenzálni a fordító, mivel az *édes hang* teljesen kimarad a magyar változatból. Helyette az ér fogalmával (eremben) „fut előre” a fordító, hiszen a véna (ér) szó az eredeti szövegben csupán az utolsó sorban jelenik meg. A *csönd-cseppjei* jelöletlen birtokos szerkezetű metaforának tömörítő összevonása a *templom-kebel* szóösszevonáshoz hasonlatos eljárás, s betoldásként megjelenik az eredetiben nem szereplő *halk* jelző, amely tulajdonképpen *csönd-cseppjeinek* szemantikájával van összhangban.. A *folynak* igealakot Áprily a *permetez* alakkal helyettesíti a magyar változatban, ami a csepp asszociációs mezejébe jól illik, kevésbé illik viszont az *ereimben* határozóragos főnév szemantikai mezejébe, hiszen zárt érrendszerben a permetezés kevésbé valósulhat meg, mint a szabadban. Mindazonáltal az eredetinél kissé választékosabb szóhasználat nem okoz képzavart. A „halk csönd-cseppek permeteznek” sor alliterációja és különleges lágysága az eredeti sor *i, e* magánhangzóinak összecsengését (asszonánc) hivatott érzékeltetni a hangzás szintjén.

Az Áprily-fordítás 2. szakaszában az aposztrofálás az „Ó” felkiáltással egészül ki, hasonlóképpen betoldás a „terebélyes” jelző, amely viszont következetesen, mintegy állandó jelzőként tér vissza a műfordítás utolsó sorában is. A második strófában a „legyőz” ige helyett a kétségtelenül szelídebb „borul” igét választotta a műfordító. Akár csak az első szakaszban, a „halk” határozószó, itt is betoldás a „hangtalan” fosztóképzős jelző, s mivel szemantikájában a két szóalak egyezik, ugyanazt a hangulatot erősíti.

A harmadik szakasz „Ó” indulatszava a magyar változatban már korábban, a második szakasz elején megjelenik. A harmadik strófa *törzs - sudár* megfeleltetés szintén a választékosabb irányába történő döntés, a *csepeg - cseppent* szóalak viszont jól harmonizál a *csönd-cseppek permeteznek* első strófabéli képével. E pontról visszatekintve akár úgy is tűnhet, hogy az első strófabéli választást a *csepeg* ige harmadik strófában való megjelenése motiválta. Hasonló a helyzet a „némán” határozószóval is.

4. További Blaga versek Áprily műfordításaival történő összevetésének bemutatásá-

tól terjedelmi korlátok miatt e helyütt eltekintünk, és beérjük azzal, hogy a bemutatott példa alapján összegezve megfogalmazzuk Somlyó Györggyel azonos következtetésünket: a költők műfordítói tevékenységük során valóban az önmagukhoz egyéniségben, ideológiában, életszemléletben, értékrendben, témavilágban, formakultúrában közel álló idegen nyelvű író- és költőtársak verseit fordítják előszeretettel, hiszen így kell legkevésbé eltávolodniuk saját költői énüktől és hangjuktól. Az összevetett verspár is ezt bizonyította.

Irodalom

- Antal A. 2003. *Világalkotó elemek Áprily Lajos költészetében*. Kolozsvár: Kriterion Könyvkiadó.
Lengyel B. 1966. Az aranyszarvas. *Nagyvilág*. 5 szám. 771-76.
Somlyó Gy. 1981. Két szó között. Megjegyzések a fordítás poétikájához. In: Bart, I., Rákos. S. (szerk.) 1981. *A műfordítás ma*. Budapest: Gondolat 102-147.

Források

- Áprily Lajos 1964. *Az aranyszarvas. Válogatott versfordítások*. Budapest: Európa Könyvkiadó
Áprily Lajos 1981. *Álom egy könyvtárról*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
Áprily Lajos 1985. *Ősszegyűjtött versei és drámái*. Budapest: Magvető.
Lucian Blaga 1965. *Mágikus virradat*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
Lucian Blaga 1981. *Poezii*. București: Editura Minerva.

Önvallomásos költői énképek a műfordításban. Viszockij Lírai dala Ratkó József fordításában

Cs. Jónás Erzsébet

Vlagyimir Viszockij (1938–1980) dalainak sajátos csokrát képezik az önvallomásos szerelmi líra darabjai. Marina Vladyhoz, az orosz származású francia színésznőhöz s a többi műzsához fűződő viharos szenvedélye, az 1970-es években az énekest minden szerelmi viszonyában az önmaga keresését megélő élmény vallomására sarkallta, az orosz költőt önön világbeli helyének láttatására készítette. Első magyar kortárs fordítója, Ratkó József (1936–1989) költői életművében a személyes érzések megvallása hasonló módon fontos helyet foglalt el. Viszockijhoz hasonlóan szerelmei mindig szenvedélyes harcot is jelentettek önmaga világbeli helyének megtalálásáért. Ratkó a Viszockij-verseket saját énképére formálta.

E szövegtartalmak kifejtését egyetlen vers, a *Lírai dal* 1988-ban született Ratkó-fordításának ekvivalencia-szintjein követjük nyomon. A fordításbeli ekvivalencia a szövegszintű, értelemalkotó dialógus során nyeri el nyelvi materialitását. A megjelenítés módja, a nyelvhasználat stílusa, minden szóválasztás, minden alakzat és trópus visszamutat mind az eredeti, mind a fordítás szövegegészére, a mögöttes tornyosuló teljes életműre, s mindkét személyiség végzetes szenvedélyeket sugárzó, öntörvényű egyéniségére. Az orosz Viszockij és a magyar Ratkó lírája így szól a mai olvasóhoz, s készíti az újabb fordítókat és befogadó olvasókat hasonló párbeszédre.

A *Lírai dal* szövege 1969-ben született a moszkvai *Современник* [Kortárs] Színház felkérésére a „*Свой остров*” [Saját sziget] című darab betétdalaként. Viszockij a verset Marinának ajánlja. Az ajánlás egyértelműen Marina Vladyra, az orosz származású francia filmszillagra utal, akit Vlagyimir Viszockij ugyanebben az évben, 1969. december 1-jén vett feleségül Moszkvában. Önvallomásos költői megnyilatkozás ez a szöveg. A lírikus a varázslók rontása előtt szerelmét palotába menekíteni kész hős szerepét veszi magára, hogy valljon saját életéről. Az életrajzi kapcsolódást a visszaemlékezésekből ismerjük: Viszockijnak kellett megmentenie, szinte el kellett lopnia asszonyát még az esküvő ceremóniájáról is. Marina Vlady naplójában így ír:

„Nagy nehezen sikerült meggyőznöd a kövér hölgyet, aki összead minket, hogy ne a nagyteremben tegye virágok közt, zenekísérettel, fényképésszel, hanem az irodájában. Olyan érvvel bírtad rá a döntésre, amelyről egyikünk sem gondolta, hogy hatásos lesz. Nem a hírnevünk volt a döntő, nem az, hogy én külföldi vagyok, még az sem, hogy mi csöndben, szerényen szeretnénk összeházasodni, hanem az, hogy a helyzet szemérmetlen. Harmadik házasságunkat kötjük, és kettőnknek öt gyereke van! Szent és sértetetlen prűdéria, megmentettél a nászindulótól! Semmi ceremónia, semmi kiöltözés. Az maradt rajtunk, amit reggel fölöttünk” (Vlady 1989: 42–43).

Viharokat sem nélkülöző közös életük a költő haláláig, 1980. július 25-ig tartott. Az önvallomásos költői énkép a *Lírai dalban* a gonosz ellenében győzedelmeskedő, akadályokat nem ismerő meshős alakjában ölt testet. Tele van belső erővel, optimizmus-

sal, miközben Viszockij valójában már ekkor lelki és testi betegségektől sújtottan élt (Viczi 2000: 15–60).

A *Lírai dal* első magyar fordítása 1988. januárjára datálható, amikor a posztumusz Állami Díjjal kitüntetett Viszockij emlékének a *Magyar Ifjúság* című hetilap egy összeállításal tisztelt meg (Ratkó 1988). A *Lírai dal* a kilenc Ratkó-fordítás egyikeként szerepelt Ratkó 2000-ben elindított életműsorozatában, a *Versék* kötetben (Babosi 2000: 342). E kötet kibővítve három évvel később újra megjelent (Babosi 2003). Végül a vers újabb változatát, Ratkó József fordítását felhasználva Viczi Péter készítette a kétnyelvű *Tilalmakat szegve* (Viczi 2003: 127) Viszockij-kötetben.¹

Ratkó az 1989-ben bekövetkezett halála előtti két évben nyúlt Viszockij szövegeihez. Életrajzának kutatói ez időben nála is számon tartják új szerelmét. Marcsihoz, Máriához fűződő, életerőt adó, mély érzéseit, melyeket több versében szemérmes utalásokkal örökítette meg. „*Mária-versék*” címmel egy versciklust is ki akart adni, amely a kiadói szerződés ellenére, a költő korán jött halála miatt csak terv maradhatott.² A nehéz sorsú költő szinte kezdetektől fogva küzdött az elmúlás gondolatával. Az életet a múlt örökségeit s a lét mulandóságát mindig számon tartó jelenben „fegyvertelenül” éli meg. A szabadság, s a rejtőzködés végső módozatát számára a halál jelenti. Szerelmeinek boldog megvallásából sem hiányzik a halál felé fordulás. Magát lelkileg is azonosítva a kissemmizettek szószólójának József Attila-i szerepében látja. Mária alakja az imádságos szüzanya képét veszi verseiben magára. Az 1986-ból az *Egyetlen évszak* című vers és a *Fekszik vala...* töredék jól mutatja, hogy Ratkóhoz közel állt a szerelmi téma vallásos utalással átszőtt, archaizáló, népi imádság dalformájában való megszólaltatása (Babosi 2000: 303, 481). Viszockijjal ellentétben Ratkó szinte fél átadni magát a megharcolt boldogságnak, „örömet is megsiratja”. Számára a szerelem nélküli lét a *hideg téllal* egyenlő, a boldog érzelmi telítettség pedig bármely évszakban nyarat varázsol. Viszockij én-képe optimista, Ratkóban viszont mindig jelen van a született vesztes szorongása. Viszockij a reményteljes szerelem vágyott diadalát éneklie meg a „vad, elvarázsolt vadon” jelenc fölött, míg Ratkó nem tud feloldódni a megváltó szerelemben sem.

A *Lírai dal* hat versszaknyi nyelvi anyaga e jelentésárnyalatok komplex képeire, metaforáira épül. A metafora nem dísz, hanem a nyelvi reprezentáció. A nyelvben meglevő szimbolizáló képesség a fent leírt érzések fogalmiasításának, vagyis a konceptualizációnak megvalósítása. A metaforikus leképezések mind a beszélt nyelvhasználatban, mind poétikai funkcióban alapvetően a mindennapi tapasztalatot adják vissza, miközben megőrzik képi séma (*image schema*) szerkezetüket (Lakoff 1990). A természeti környezet antropomorfizáló megelevenítése, ha más-más, a magyar illetve az orosz kultúrára jellemző forrásokból táplálkozik is, jelen van mind Ratkó, mind Viszockij dalszövegében. Ratkó fordítása szerkezetileg is jól illeszkedik a magyar népdalok természeti képekkel indító metaforikus felépítésébe:

² Köszönettel tartozom Babosi László Ratkó-kutatónak a szíves segítségért, a dokumentumokért és szóbeli információkért.

¹ E versnél a fordító lábjegyzete: „A magyar vers Ratkó József fordítása alapján készült” (Viszockij 2003: 127).

Владимир Высоцкий³

ЛИРИЧЕСКАЯ

Здесь лапы у елей дрожат на весу,

Здесь птицы щебечут тревожно.

Живешь в заколдованном диком лесу,

Откуда уйти невозможно.

Пусть черемухи сохнут бельем на ветру,

Пусть дождем опадают сирени -

Все равно я отсюда тебя заберу

Во дворец, где играют свирели.

Vlagyimir Viszockij

LÍRAI DAL

Ratkó József fordítása

Itt megreszket a fenyőág, itt félve

csicsereg a nyugtalan madár.

Elátkozott vadon erdőben élsz te,

ahonnan nem jutsz ki soha már.

Száradjon csak a vadmeggy a szélben,

esőzzék az orgona virága.

Mindenáron elviszlek én innen

egy pánsípektől hangos palotába.

A fordítás népies archaizáló igei és névszói metaforái népmese-hatást érnek el. A bővülő, ráolvasó igei imperatívuszok itt és később fokozzák a szövegszemantikai expresszivitás (*vadon erdő, rontás, száradjon, esőzzék, harmat meg ne lepje*):

Твой мир колдунами на тысячи лет

Укрыт от меня и от света.

И думаешь ты, что прекраснее нет,

Чем лес заколдованный этот.

³ A dolgozat orosz nyelvi forrásául szolgáló, Viszockijnak szentelt orosz nyelvű internetes weboldal: Megjegyezzük, hogy a Magyarországon megjelent első kétnyelvű Viszockij-kötet orosz versszövegének adatolásában (cím és keletkezési év), valamint a központosításban az általunk használt orosz szöveghez képest a lényegét nem érintő, kisebb eltéréseket találunk: A Viczai Péter szerkesztette 2003-as kötet oroszul a vers címeként az első sort adja meg, keletkezési évként az 1970. évet jelöli. Több a felkiáltójel, illetve kérdő- és felkiáltójel együttes alkalmazása. Ez a több variációban, kezdetben élőszóban terjedő Viszockij-daloknál teljesen természetes (Viczai 2003: 126).

*Пусть на листьях не будет росы поутру,
Пусть луна с небом пасмурным в ссоре,-
Все равно я отсюда тебя заберу
светлый терем с балконом на море.*

Ezer éve fog rajtad a rontás,
tőlem s a világtól rejteget,
s azt gondolod, hogy nincs szebb, hogy nincs más,
csak ez a vad, bűvös rengeteg.

Leveleit harmat meg ne lepje,
borús éjjel hadd vívjon a hold.
Elviszlek egy fényes, nagy terembe,
ahonnan a tengert láthatod.

Nem kerülhető meg a negyedik versszak végén egy azonos alakú orosz és magyar szó értelmezése. Az orosz *терем* és a magyar *terem* szó homonimák, csak alakilag egyeznek, jelentésük különböző. Az orosz szó jelentése: „népmesékben szereplő gazdag orosz ház”, itt: „nyári lak”, „kerti lak” „tengerparti villa”. Ratkó *terem* szavát a *palotát* az egész részével helyettesítő *pars pro toto* alakzataként lehetne felfogni, de ez esetben valószínűbb a *terem* szó félrefordításáról, a homonimáról mint a fordító „hamis barátjáról” van szó (vö. Fedoszov 2004: 323).

Az utolsó két Viszockij-strófa fordításában kimutathatóan Ratkóra jellemző metaforikus megoldást találunk:

*В какой день недели, в котором часу
Ты выйдешь ко мне осторожно?
Когда я тебя на руках унесу
Туда, где найти невозможно?*

*Украду, если кража тебе по душе,-
Зря ли я столько сил разбазарил?
Соглашайся хотя бы на рай в шалаше,
Если терем с дворцом кто-то занял!*

Melyik órán, mely napján a hétnek
jössz ki hozzám, mond, mikor osonsz ki?
Két karomban viszlek akkor téged
oda, ahol nem talál ránc senki.

elloplak, ha nincsen ellenedre.
Átvészelted érted sok telet.
S ha más költözne abba a terembe,
a kunyhó is éden lesz veled.

Az ötödik strófa *Когда я тебя на руках унесу* [Karjaimban viszlek el téged] orosz sorának József Attilát és Ratkót egyszerre idéző „*Két karomban...*” kezdetű fordítási megoldása még csak általában a 20. századi magyar líra nyelvét juttatja eszünkbe. Ám az utolsó versszakban a *Зря ли я столько сил разбазарил?* [Hiába kótyavetyéltem el annyi erőt?] második sor nem véletlenül hangzik Ratkó fordításában így: „*Átvészelted érted sok telet*”. Az indoklás megvilágításához vissza kell térnünk a fentebb idézett *Egyetlen évszak* című Ratkó-vers metaforáihoz, amelyek között megtaláljuk a „*tél*”-*motívumot* mint a szerelem nélküli lét képi prezentációját. Ezt megelőzően – például 1975-ben a *Törvénytelen halottaim* kötetben az *Északi fényként* című vallomásban – egész vers épült a „*tél*”-*metafora* „*szerelem nélkülség*”-*jelentésű* konceptualizációjára (Babosi 2000: 175–176).

A fordítás ekvivalenciájának elméleti kérdéseit most nincs módunkban tárgyalni, csupán a konkrét elemzés tanulságait vonhatjuk le. Viszockij *Lírai dala*, s Ratkó-féle fordítása összevetésében megállapítható:

1. A kommunikatív cél azonos (önvallomásos lírai dal). E műfaj mind Viszockij, mind Ratkó költészetében kedvelt forma.

2. A situáció identifikációjának megegyezik (a féltő szerelem megvallása). Az életrajzi adatok tanúsága szerint a szenvedélyes, de akadályokba ütköző küzdelem a megváltó boldogságért mind Viszockij, mind Ratkó életének domináns kísérője.

3. A leírás módja koncepcionálisan különbözik. Viszockij a győztes lírai hősben, Ratkó a győzelemben is veszteséget sejtő szerepben látja és láttatja önmagát.

4. A szintaktikai szerkezetek szintjén a metaforákat a költő-fordító Ratkó egyéni megoldásai hozzák mozgásba ott, ahol erre a téma feldolgozása kapcsán már korábban is megvolt Ratkó saját képi arzenálja (a „*tél*”-*motívum* a saját lírában és a fordításban).

5. A lexikális nyelvi jelek fordítását vizsgálva megállapítható, hogy Ratkó még a félrefordítást is képes a költői kép részévé emelni a képi láttatás fokozása érdekében (a „*terem*” homonima mint a „*palota*” *pars pro toto*-megjelenítése).

A műfordítás a művészi interpretáció egyik formája, amely nem választható el az olvasás, az értelmezés fenomenológiájától (vö. Lőrincz 2004). Az értelmezés a dinamikus temporalitáson túl, amely a mindenkori történeti korba való visszacsatolást jelenti, a szubjektív modalitás elemét is tartalmazza. A szerző és a fordító művész saját személyiségjegyeit, énképét öntudatlanul is „belerajzolja” a metaforikus nyelvi világba. A fordítás mikéntjét meghatározó fordítói norma így válik a professzionális és az elvárási norma mellett az interpretáció térdimenziós szerkezeti elemévé (Cs. Jónás 2001: 14–21).

Irodalom

- Babosi L. (szerk.) 2000. *Ratkó József összes művei I. Versek*. Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó.
- Babosi L. (szerk.) 2003. *Ratkó József összes művei I. Versek*. 2. bővített kiadás. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Cs. Jónás E. 2001. *Kontrasztív szövegsemantikai vizsgálatok*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.
- Федосов, В. 2004. *О русско-венгерских словарях межязыковых синонимов, омонимов, паронимов*. *Studia Slavica Savariensia* No. 1-2. 318–327.

- Lakoff, G. 1990. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics* I/1. 39–74.
- Lőrincz Cs. 2004. A „kifejezés nélküli” hermeneutikája. In: Fehér M., Kulcsár Szabó E. (szerk.) *Hermeneutika, esztétika, irodalomelmélet*. Budapest: Osiris Kiadó. 121–146.
- Ratkó J. 1988. Ratkó József Viszockij-fordításai. *Magyar Ifjúság* c. hetilap 4. sz.(jan 22). 25–27.
- Viczai P. (szerk.) 2000. *Viszockij emlékkönyv*. Budapest – Győr: OKSZ.
- Viczai P. (szerk.) 2003. Vlagyimir Viszockij, *Tilalmakat szegve*. Budapest: HANGA és Új Mandátum Kiadók.
- Vlady, M. 1989. *Szerelmem, Viszockij*. Debrecen: Tálatum Kiadó.

Autonóm tanulás és tolmácsolás az FTK-ban

Horváth Ildikó

1. Bevezető

A tolmácsok sikeres munkavégzéséhez a tolmácsolási készségeket kiegészítve elengedhetetlen, hogy a tolmácsok folyamatosan tovább képezzék magukat. (Cammaert 1988). A permanens tanulás ugyanúgy a szakma követelménye, mint a jó szövegértés vagy a magas szintű nyelvtudás. Talán azt sem túlzás kijelenteni, hogy ugyanolyan magától értetődően történik, mint az előbb felsorolt tolmácsolási készségek. A permanens tanulásnak az egyik alapfeltétele, hogy a leendő tolmácsok megtanuljanak tanulni, kialakítsák azokat a számunkra szükséges tanulási stratégiákat, amelyek lehetővé teszik, hogy megfeleljenek a szakma minőségi követelményeinek. Ehhez az szükséges, hogy autonóm tanulókká váljanak, és kognitív szinten is képesek legyenek irányítani tanulói magatartásukat: tudjanak tervezni, ellenőrizni, értékelni.

Véleményem szerint egy tolmácsoló kurzusnak a tolmácsolási készségek fejlesztése mellett az autonóm tanulásra való képességet is ki kell alakítania, illetve a szakma követelményei szerint szükséges fejlesztenie. Dolgozatomban annak az empirikus kutatásnak az eredményeit ismertetem, amelyet az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsoló Központjában (FTK) az autonóm tanulás területén végeztem.

2. A kutatás

Kutatásom az FTK 2002/2003-as posztgraduális képzésének hallgatóit érinti, és abból a feltételezésből indul ki, hogy az FTK-ban folyó tolmácsoló képzés hatékonyan fejleszti az autonóm tanulásra való képességet.

A tanulói autonómia fogalma igen összetett: nemcsak az egyes tanulók hajlandóságától, hanem a tanári és az intézményi akarattól és feltételektől is jelentős mértékben függ. Ezért a hipotézis vizsgálatát több oldalról közelítettem meg, és az adatgyűjtést a következő eszközökkel végeztem el (1) az egész évfolyamot érintő kérdőíves felmérés a tanév elején és végén; (2) az FTK három vezető tanárával interjú; (3) óralátogatások.

Amennyiben a fenti adatok elemzése alapján sikerül megállapítani, hogy az FTK-ban folyó tolmácsoló képzés fejleszti a tanulói autonómiát, ugyanezen adatok segítségével ennek módjára is szeretnék rávilágítani.

3. Eredmények

A kutatás igazolta a hipotézist: a vizsgált évfolyam hallgatói autonómabb tanulókká váltak. Ez az évfolyam egészére vonatkozik és valószínű, hogy egyes hallgatók fejlődése között vannak eltérések. A kutatás továbbá arra is rávilágított, hogy a képzés a szakma követelményeinek megfelelően alakítja a hallgatók tanulói autonómiáját.

3.1. Tanulóközpontúság az FTK tolmácsképzésén

Az FTK-ban folyó tolmácsképzés során a tanulói autonómia fejlesztése többek között annak tudható be, hogy az FTK-ban folyó képzést a tanulóközpontúság jellemzi, hiszen a progresszív tanulóközpontú pedagógia jellemzői és alapelvei érvényesülnek. Ilyenek a tanár útmutató szerepe, a diákok aktív szerepe, az intrinszikus tanulói motiváltság. A tantermi kereteken kívül is előfordul tanítás, a folyamatoknak figyelmet szentelnek, s a hatékony tanulás nagy része cselekvés által valósul meg (Brandes & Ginnis 1992: 13–16).

Mindehhez még hozzájön az osztálytermi munka során megfigyelt intenzív tanár-diák és diák-diák interakció és kommunikáció, amely többnyire támogató tanulási környezetről, valamint sikeres csoportdinamikáról árulkodik. A tanulást elősegítő környezethez és hangulathoz az is hozzájárul, hogy az tantermi munka során igen gyakran jellemző a pár- és csoportmunka. Az FTK csoportjairól a kutatás tükrében elmondható, hogy Hadfield-i értelemben sikeres csoportok (Hadfield 1992: 10–12). A pozitív csoporthangulat nem csak az aktív tantermi tanulásnak, hanem a kontaktórán kívüli gyakorlásnak is az egyik előfeltétele, hiszen a hallgatók az egyéni munkát csoporttársaikkal együtt szervezik. A pozitív csoporthangulat kialakulásához és fenntartásához az FTK-ban folyó képzés során a fentiekén kívül a csoporttagok közös céltudata és motivációja is jelentős mértékben hozzájárul.

3.2. Kooperatív tanulás az FTK tolmácsképzésén

A kooperatív tanulás alapelveinek tantermi alkalmazása jótékony hatással van a tanulói autonómiára (Benson 2001, Bolhuis 2003). Kutatásom eredményeinek értelmében megállapítható, hogy a folyamatos egyeztetés, a folyamat-orientált tanterv és a pozitív interdependencia elvei érvényesülnek az FTK tolmácsképzése során. Ennek értelmében a tanárok és diákok folyamatosan egyeztetnek a tanulás és tanítás szervezését, a tananyagot, az értékelést illetően. Az FTK-ban az egyeztetés elemei a tanmenetbe is beépülnek, jóllehet az egyeztetett, folyamat-orientált tanmenet gyenge változata érvényesül. Ezek szerint a hallgatókat a tanulási folyamat egyes aspektusainak úgymint a tartalomnak, a munkamódszernek, az értékelésnek a meghatározásába ugyan nincsenek teljes mértékben bevonva, azonban lehetőségük van az egyes elemekkel kapcsolatban véleményüket folyamatosan kinyilvánítani. És ezt a lehetőséget a képzés során ki is használják. A tanárok pedig a véleményeket többnyire figyelembe veszik. A hallgatók tehát nem vehetnek részt minden döntésben, de a tanév során a döntéshozatalnál meghallgatják, és általában figyelembe veszik a véleményüket. Ez a folyamatorientált tanmenet Clarke által megfogalmazott enyhébb változatának felel meg (Clarke 1991).

A kooperatív tanulás továbbá Boekartes szerint lehet cél-orientált és differenciált (Boekartes 2002: 600). Mindez az FTK-ban folyó képzést is jellemzi, amennyiben az egyes hallgatók megnyilvánulásának teret enged, és így céljaikat is képviselhetik a tanulás különböző szakaszaiban. Ez annál is inkább lehetséges, mivel a célok tekintetében az FTK csoportjai homogénnek tekinthetők, hiszen a hallgatók egy adott szakma elsajátítását, tökéletesítését tűzték ki célul. A célok tekintetében az eltérést csupán az jelentheti, hogy egyes hallgatók inkább a nyelvi közvetítés írásbeli, mások pedig inkább a szóbeli változata iránt érdeklődnek. A cél azonban általában mindkét, tehát a fordítói- és a tolmácsképzés megismerése.

A kooperatív osztálytermi munka harmadik alapvető szervező elve a pozitív interdependencia elve szintén érvényesül az FTK képzése során. A pozitív interdependencia értelmében a tanulók a tanulás során egymástól függnék. Az FTK hallgatóinál ez az elv a tanórai munkában betöltött aktív szerepük révén érvényesül. A tanulás sikere ugyanis jelentős mértékben függ attól, hogy a hallgatók az adott témába vágó, jól szerkesztett, gyakorlásra nyelviileg és tartalmilag érdemes szöveget választanak-e, és azt gyakorlásra alkalmas módon adják-e elő. A tanulás sikere ugyanilyen mértékben függ továbbá attól is, hogy a hallgatók társaik értékelését komolyan veszik-e, és hasznos visszajelzést adnak-e nekik. Az FTK-ban folyó képzésben tehát a feladatok során mindenkinek a munkájára szükség van és a hallgatók munkája sokban függ társaiktól. Ez Cohen forrásinterdependencia fogalmának felel meg, hiszen a hallgatók a sikeres feladatmegoldáshoz rendszeresen használják fel egymást forrásként a tananyag és az értékelés szempontjából is. Az egyén tehát minden kontaktórán (és az egyéni gyakorlásnál is) aktívan hozzájárul társai tanulási sikeréhez. Ennek megfelelően a csoportcél elérése érdekében a hallgatók egymásra vannak utalva (Cohen 1994: 12–13). Mindez az egyén részéről fokozott felelősségvállalással jár saját és társai tanulását illetően. Az FTK-ban a kooperatív tanulásnak ez a jellemzője is folyamatosan érvényesül a tantermi gyakorlatban.

A fent jellemzett tanulási–tanítási gyakorlat egyik sajátossága tehát a megváltozott diákszerep. Ezzel egy időben a tanárok is a hagyományostól eltérő szerepet töltenek be a tanulási folyamatban. Mint azt a kutatásunk kimutatta, az FTK tanárai magas fokú tanári autonómiával rendelkező, rugalmas, felelősségteljes, önmagukat folyamatosan képző személyek. A tanteremben betöltött szerepükről pedig elmondható, hogy feladatuk készségfejlesztés, tehát nem a hagyományos értelemben vett akadémiai tudás birtokosaként vannak jelen. Ezzel szemben elsősorban segítőként, információforrásként, szervezőként irányítják a hallgatók munkáját. A tanteremben a hatalmat megosztják, anélkül, hogy autoritásukat teljesen feladnák. Az FTK tolmácsstanárai továbbá maguk is gyakorló tolmácsok, és mint ilyenek egyben szerepmódként is állnak a hallgatók előtt.

3.3. Tanulóképzés és tanulófejlesztés az FTK tolmácsképzésén

A harmadik tényező, amely hatékonyan hozzájárul a tanulói autonómia fejlesztéséhez a tanulóképzés és tanulófejlesztés. Az FTK-ban a hallgatóknak az autonóm tanulásra való felkészítése nem a hagyományos értelemben vett, azaz „receptkönyvszerű” tanulóképzés segítségével történik. Benson szerint ez más területen sem igazán hatékony. Ezzel szemben a valóban hatékony tanulóképzés olyan kapcsolatok kialakításával valósul meg hatékonyan, amelyekben a tanmenetet és a célokat folyamatosan lehet bírálni és egyeztetni. A tanulóképzés tehát csak akkor működik, ha alapjául a reflexió és az akció szolgál (Benson 1995: 3–6).

A tolmácsképzésre ez különösen igaz, hiszen itt nem nyelvtanári szemléletre van szükség a hatékony készségfejlesztéshez, hanem az egyes tanuló egyéni sajátosságainak, már meglévő ismereteinek a kihasználására. Az FTK-ban tehát a hallgatók felkészítése az autonóm tanulásra és a tanulás önszervezésére nem preszkriptív módon történik, hanem a hallgatók reflexiójára alapozva megy végbe. A hallgatók útmutatót, segítséget kapnak ahhoz, hogy megtalálják a számukra megfelelő munkamódszert.

A kutatás eredményei szerint az FTK-ban a hallgatók ehhez kapnak felkészítést. A felkészítés keretének leírásához Sheerin meghatározására támaszkodom, amelyben különbséget tesz a tanulóképzés és a tanulófejlesztés között. Ennek értelmében a tanulóképzés célja az önálló tanuláshoz szükséges bizonyos készségek kialakítása, mint például a szótárhasználat. A tanulófejlesztés pedig olyan kognitív és affektív fejlődést jelent, amely eredményeképpen a tanulói tudatosság növekszik. A tanulófejlesztés célja, hogy a tanulók felelősségvállalását fokozza (Sheerin 1997: 59–60).

Az FTK-ban az autonóm tanulásra való felkészítés eszközei a Sheerin-i értelemben vett tanulóképzés és tanulófejlesztés. A kutatás azt is kimutatta, hogy az FTK-ban kontaktóra-alapú tanulóképzés és tanulófejlesztés valósul meg. A tanulóképzés során a hallgatók a következő, az autonóm tanuláshoz szükséges készségeket fejlesztik:

- a műszaki berendezések használata (konferenciaberendezés, audio-, vizuális berendezések, számítógépterem berendezése stb.), a szabadpolcos médiatár használata (a gyakorlóanyagok jellege, kódolása, kölcsönzése stb.);
- a gyakorlóbeszéd-készítéshez szükséges készségek kialakítása: témakeresés, források felkutatása és használata (Internet, TV, sajtó), információszűrés, prezentáció;
- a szociális tanulási készségek fejlesztése: kooperáció a társakkal és a tanárral, empátia, egyeztetés, odafigyelés a társak teljesítményére, társak értékelése, közös célok kitűzése, megvalósítása és értékelése stb.

A kutatás tükrében elmondható, hogy az FTK-ban a kontaktóra-alapú tanulóképzéssel párhuzamosan folyik a tanulófejlesztés, amely során a hallgatók tudatosabb, felelősségteljesebb és reflektáltabb tanulókká válnak, és ezáltal a tanulási folyamatukat kognitív és affektív szempontból jobban képesek kontrollálni. Mindehhez a kontaktórák azzal járulnak hozzá, hogy teret biztosítanak az aktív és reflektív tanulás gyakorlásának. A fentebb elemzett tanórai munkaszervezés által ugyanis a hallgatóknak olyan tanulói szerep jut, amely „rákényszeríti” őket a nagyobb felelősségvállalásra, a tanulásra való reflektálásra, az aktív osztálytermi munkára. Ezzel párhuzamosan pedig a tantermi kapcsolatrendszer, a tanár- csoport, a tanár-tanuló és a tanuló-tanuló viszony is interaktívabbá, intenzívebbé válik. Az így létrejött kapcsolatok pedig kedveznek a folyamatos egyeztetésnek, a reflexiónak és az akciónak. A tanulófejlesztés egyik eredménye a hatékonyabb és interaktívabb kontaktórai munkavégzés. A tanulófejlesztés másik eredménye pedig, hogy a hallgatók beismerik a tanórán kívüli gyakorlás szükségét, és azt meg is valósítják.

3.4. Szabadpolcos médiatár az FTK tolmácsképzésén

Az FTK tolmácsképzésén végzett kutatásom értelmében megállapítható továbbá, hogy az autonóm tanulás fejlesztéséhez a szabadpolcos médiatár szintén hozzájárul. Az FTK szabadpolcos médiatára Miller & Rogerson-Revell osztályozása szerint supermarket-jellegű rendszer, amely lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy szabadon körülnézzenek, és kiválasszák, hogy mivel szeretnének foglalkozni (Miller & Rogerson-Revell 1993: 228–232). Az FTK médiatárának szerepe, hogy helyet, alkalmat és anyagot biztosít a hallgatók számára ahhoz, hogy saját tempójukban, saját szükségleteik és módszereik szerint gyakoroljanak a kontaktórákon kívül. A hallgatók továbbá kapnak felkészítést a rendszer használatához is.

A kutatás arra is rámutatott, hogy a tanulói autonómia fejlesztését az FTK infrastruktúrájának többi része, elsősorban a számítógépteremben biztosított Internet-hozzáférés is támogatja. Ez a tényező annál is jelentősebb szerepet játszik, mivel napjainkban az Internet a tolmácsolók számára nem csak a tanórai, hanem a tanórán kívüli munkának is nélkülözhetetlen eszközévé vált. Az FTK által nyújtott korlátlan Internet-hozzáférés a tolmácsolók számára többek között lehetővé teszi, hogy saját igényeik szerint háttérismereteiket bővítsék, információt gyűjtsenek, a kontaktórai és az egyéni gyakorláshoz témákat és szövegeket keressenek. Mindez a tolmácsolásban nem csak a készségfejlesztés, hanem a szakmai ismeretek és a szakmai autonómia szempontjából is jelentős szerepet játszik.

Irodalom

- Benson, P. 1995. A critical view of learner training. *Learning Learning* Vol. 2. No. 2. 2–6.
- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Bolhuis, S. 2003. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction* Vol. 13. 327–347.
- Brandes, D. & Ginnis, P. 1992. *The Student-centered School*. Simon & Schuster Education.
- Cammaert, G. 1988. Formation permanente: nécessité et possibilité. In: *Translation, our Future. La traduction, notre avenir. XIth World Conference of FIT. XIe Congrès mondial de la FIT*. Maastricht: Euroterm. 313–314.
- Clarke, D. F. 1991. The Negotiated Syllabus: What is it and How is it Likely to Work? *Applied Linguistics* Vol. 12. No.1. 13–28.
- Cohen, E. G. 1994. Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research* Vol. 64. No.1. 1–35.
- Hadfield, J. 1992. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, L. Rogerson-Revell, P. 1993. Self-access systems. *ELT Journal* Vol. 47. No. 3. 228–233.
- Sheerin, S. 1997. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: Benson, P. Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman. 54–65.

Egy szakfordítók körében végzett felmérés eredményei és tanulságai

Fata Ildikó

1. Bevezetés

Az előadásban bemutatott kérdőíves felmérésnek kettős célja volt: Egyfelől az, hogy a PPKE Germanisztikai Intézetében indítandó fordítói specializáció koncepciójának és tantervének összeállítása előtt reális képet alkossunk a már végzett szakfordítók munkájáról, ill. hogy a vizsgálati eredményeket lehetőség szerint figyelembe vegyük a specializáció irányelveinek és koncepciójának kidolgozásánál (Balogh, Fata 2003).

A felmérés másik célkitűzése az volt, hogy autentikus forrásból tájékozódva javaslatokat, kívánságokat gyűjtsék egy fordítók által ideálisnak vélt nyomtatott kétnyelvű szakszótár koncepciójához. Ebből a szempontból a kérdőíves felmérés egy német-magyar, magyar-német nyugdíjbiztosítási szakszótár előkészületi munkálatainak részeként is felfogható (Fata 2005).

Jelen dolgozatom a felmérésben résztvevők szakszótárakkal szembeni igényeit ill. javaslatait vizsgálja, továbbá felvázolom, hogy a vizsgálódások eredményei milyen tanulságokkal szolgálhatnak a szaklexikográfusok, a szótárkiadók, a szakmai szervezetek, a fordítástudósok illetve a fordítóképző intézetek oktatói számára.

2. A kérdőíves felmérés résztvevői

A felmérésben részt vevő szakfordítók vagy személyes ismerőseim voltak, vagy pedig fordítóirodákon keresztül jutottam el hozzájuk. A kérdőíveket egy előzetes megkeresés után elektronikus formában küldtem szét, sok esetben a fordítóiroda ill. a Magyar Fordítók Egyesületének központi e-mail címére. Így nem számszerűsíthető, hogy valójában hány németes szakfordítóhoz jutott el a kérdőív. A visszaküldött 32 kérdőívből 28 volt értékelhető, ami igen csekély arány a szétküldött kérdőívek számához képest.

A megkérdezett szakfordítók nem, életkor és tevékenység szerinti összetétele igen heterogén: életkor szerint 26 és 73 év közötti férfiak és nők, akik bölcsész vagy szakfordító képzettséggel, főfoglalkozásuként vagy melléktevékenységként, ill. szabadúszó fordítóként vagy alkalmazásban állóként tevékenykednek. Külön figyelmet érdemelnek a **fordítóképzésben részt vevő oktatók**, akik maguk is sok esetben gyakorló fordítók és mindemellett tudományos munkával is foglalkoznak (vö. Szabari 2003).

3. A felmérés kérdései

A kérdőív az alábbi négy témakörben tartalmazott összesen 18 kérdést:

- I. Személyes adatok
- II. Szótárismeret, szótárhasználat
- III. Munka a szótárakkal / Fordítói tevékenység
- IV. Szótárakkal szembeni elvárások

A szakfordítókat megkérdeztem az általuk leggyakrabban fordítandó szövegek szakterületi besorolásáról, a fordítási irányok arányos megoszlásáról ill. segédeszközismeretükről és -használatról, általános és szakszótárakkal való elégedettségükről, a nyomtatott szótárak jövőjéről, továbbá egy fordítói szempontból ideálisnak vélt két-nyelvű szakszótárra vonatkozó elképzeléseikről, javaslaikról.

A fentiekből kitűnik, hogy a kérdőíves felmérés sokszempontú vizsgálódásra törekedett, ennek megfelelően átfogó jellegű.

A beérkezett de amúgy anonim válaszokból életkor és nem közötti összefüggések is megállapíthatók. Figyelemre méltó eredményeket hozott továbbá a megkérdezettek válaszainak összevetése aszerint, hogy fő- vagy mellékfoglalkozásúként ill. szabadúszó fordítóként vagy alkalmazásban állóként tevékenykednek

A válaszadók több mint fele (15 fő (54%)) főállású szabadúszó, aki ahogyan az a további válaszokból is kiderül egyszemélyes vállalkozóként vagy családi vállalkozás formájában folytat fordítói tevékenységet. Mivel a fordítás a fő megélhetési forrásuk, nyitottak új szakterületek fordítására ill. új, modern fordítói segédeszközök megismerésére, kipróbálására. Egy-egy új segédeszköz beszerzésének csupán finansziális korlátai vannak. Ez a célcsoport a legkevésbé elégedett a rendelkezésére álló (szak-) szótárakkal.

A mellékkeresetként fordítási tevékenységet folytatók (6 fő = 21%) többnyire bölcsész vagy nyelvtanár végzettségűek, így semmilyen szervezett fordítóképzésben nem vettek részt. A fordított szakterületek is elsősorban a társadalomtudományok köréből kerülnek ki. Mivel a fordítást csupán kereset-kiegészítő tevékenységnek tekintik, meglévő (elsősorban papíralapú) szótáraikkal és egyéb segédeszközökkel többnyire elégedettek, más szakterületekről sokszor nem is vállalnak fordítást.

A kérdőíves felmérésben résztvevők közül mindössze 2 fő (a megkérdezettek 7%-a) oktat fordító- és tolmácsolásban. Ők egyidejűleg hivatásszerű gyakorló fordítóként, fordítóképzésben oktatóként és fordítástudósként is tevékenykednek, ezért külön figyelmet érdemelnek az ő igényeik és javaslaik, ha a fordítói szempontból ideálisnak vélt szakszótár koncepciójára gondolunk.

Arra a kérdésre, hogy része volt-e szakirányú tanulmányainak ill. valamely szakmai továbbképzésnek új szótárak bemutatása ill. az azokkal való munka, és ha igen milyen formában, a megkérdezettek közül 20 fő (72%) válaszolt nemmel. Igennel válaszolt 4 fő (14%), ők elsősorban a fiatalabb korosztályhoz tartoznak, és vagy bölcsésztanulmányaik során vagy pedig lexikográfiai kutatómunkát végző adatgyűjtőként volt alkalmuk megismerkedni különböző típusú szótárakkal. Nem érkezett válasz 2 főtől (a megkérdezettek 7%-a), és 'EGYÉB' válasz alá soroltam a kiadók kiadvány- és könyvbemutatóján részt vevő válaszadókat (2 fő = 7%).

Egy fordítói szempontból ideálisnak vélt szakszótár előkészületi munkálatai során az alábbi két kérdésre adott válaszok tűntek érdekesnek.

1. Az alábbi szótárrészek közül melyiket tartja egy szakszótár *elengedhetetlen* részének: Előszó, Függelék, Használati útmutató, Rövidítések jegyzéke, Szójegyzék? Kérem rangsoroljon! Az eredmény:

Előszó = 65

Használati útmutató = 56

Függelék = 50

Rövidítések jegyzéke = 44

Szójegyzék = 28

A növekvő pontszámok nem a vizsgált szótárrészek fontosságát tükrözik – éppen ellenkezőleg: A felmérésben résztvevőket arra kértem, hogy pontozással jelöljék az általuk elengedhetetlennek (1 pont), kevésbé fontosnak (2 pont) ill. egyáltalán nem fontosnak (3 pont) tartott szakszótárrészt.

Meglepő eredménnyel szolgált, hogy a megkérdezettek többsége a ‘Szójegyzék’ után a többi szótárrészt ilyen kis mértékben ítélte fontosnak: E vizsgálati eredmény korrelálni látszik Rossenbeck (1994) azon megállapításával, hogy a szótárhasználók a szótárral való munka alatt – továbbra is és szinte kizárólag – annak szójegyzékével való munkát értik. Meglepetéssel szolgált továbbá a kiválasztott szótárrészek további sorrendje is. A szakfordítók szerint a ‘Szójegyzék’ (1. hely), a ‘Rövidítések jegyzéke’ (2. hely) ill. a ‘Függelék, mellékletek’ (3. hely) egy szakszótár elengedhetetlenül fontos és munkájukat segítő részei.

A fordítói szempontból ideálisnak vélt szakszótárakat vizsgáló kérdéskör második fontos kérdése a következő volt: Az alábbi információk közül melyiket tartja *fontosnak* egy szakszótárban az adott szócikknél: állandósult kifejezések, definíciók, kollokáció, nyelvtani információ, szakszargon, szinonimák, utalások? Kérem rangsoroljon! Az eredmény:

utalások = 38

állandósult kifejezések = 27

szakszargon = 25

definíciók = 25

nyelvtani információ = 24

kollokáció = 22

szinonimák = 21

célnyelvi ekvivalens = 19

A válaszadás módszere hasonló volt, mint az előző kérdésnél, vagyis a megkérdezettek a legkevesebb pontszámot a legfontosabbnak tartott információtípusnak adták. Az 1-7. pozíciót betöltő információk (célnyelvi ekvivalens-állandósult kifejezések) számitanak tehát relevánsnak egy fordítói szempontból ideálisnak vélt szakszótár szócikkei esetében. A 8. helyen álló információtípus (utalások) sorsa érdekesen alakult: Volt olyan fordító, aki ezt az információt nem tekintette egy szakszótárban fontosnak, mert esetleg még nem találkozott ilyen információt is tartalmazó szakszótárral; volt, aki fontos információnak tartotta, és ennek megfelelően előkelő helyre sorolta. Végül volt olyan szakfordító is, akinél ez az információ típus azzal az ironikus indokkal kapott utolsó helyet, hogy örüljön az ember, ha létezik egyáltalán a fordítandó szakterülethez tartozó szótár, nemhogy még egyéb utalások is legyenek benne!

A magyar-német, német magyar nyugdíjbiztosítási szakszótár koncepciójánál figyelembe vettem a megkérdezett szakfordítók igényeit és kívánságait.

A kérdőíves felmérés átfogó jellegéből adódóan arra is alkalmasnak bizonyult, hogy a beérkezett válaszokból tanulságokat szűrjek le a szaklexikográfusok, a szótárkiadók, a szakmai szervezetek, a fordítástudósok illetve a fordítóképző intézetek oktatói számára.

A meta-szaklexikográfusok már régen megfogalmazták javaslatukat (ld. Baunebjerg Hansen 1990), hogy a szakszótárírók vonják be a szakszótár előkészületi munkálataiba a potenciális szótárhasználókat, mérjék fel a szakterülettel kapcsolatos ismereteiket, térképezzék fel a készítendő szakszótárra vonatkozó igényeiket, kívánságaikat. Öröndetes ténynek nevezhető, hogy a hazai szakszótárírók az utóbbi időkben próbálják bevonni a szakszótárak célcsoportját a szótárelőkészítési munkálatokba (ld. Murányiné, Zagvyai M. 2004, Muráth 2003).

A kérdőíves felmérésből kiderült továbbá, hogy a **kiadói hírlevelek**, a **szakmai szervezetek** ajánlásai igen csekély szerepet játszanak egy szakszótár kiválasztásánál és megvásárlásánál. A megkérdezettek mindössze 25%-a (7 fő) ill. 0,3%-a (1 fő) jelölte meg e két információs forrást. Továbbra is a kollégák, ismerősök (17 fő = 67%) ill. a könyvesboltok rendszeres látogatása (14 fő = 50%) jelentik a szakfordítók számára a két legfontosabb tájékozódási forrást új szótárak és kiadványok megjelenéséről. Ez a vizsgálati eredmény rámutat, hogy szükségszerű lenne egyfelől a szakfordítók szakmai szervezetekbe tömörülése, hiszen ez az érdekvédelmen túl garanciát jelenthetne aktuális, pontos információkhoz való hozzájutásra és információcserére. Másfelől szükség lenne a (szak)szótárkiadók és a szakmai szervezetek közötti együttműködés szorgalmazására, hogy egy-egy (szak)szótár akár a szakmai szervezet véleményezésével és ajánlásával a borítóján kerüljön a könyvesbolti forgalomba ill. a fordítói köztudatba.

A szakfordítók szótárismereti és -használati szokásait vizsgáló kérdések eredményei tanulsággal szolgálhatnak a **fordítóképzésben oktatók** és a **fordítástudósok** számára. A szakszótárakon kívüli segédeszközök (terminológiák, párhuzamos szövegek, egy nyelvű szaklexikonok stb.) szakfordítók általi használata és használatuk gyakorisága ugyan megegyezik a fordítástudósok és a fordításoktatók által ajánlott segédeszközhazsnálattal, azzal a különbséggel, hogy a megkérdezett szakfordítók vagy nem vettek részt szervezett fordítóképzésben, vagy nem képezte szakirányú tanulmányaik részét a szótárhasználat, így szótárhasználati stratégiáik elsajátítása *autodidakta módon* történt, ezért *intuitívnak* mondható. Itt is szükségét látom szorosabb együttműködésnek.

4. Összegzés, kitekintés

Jelen dolgozatomban egy szakfordítók körében végzett kérdőíves felmérés módszereiről és eredményeiről számoltam be nagy vonalakban. A vizsgálat átfogó jellegre törekedett, így az eredeti célkitűzéseken túl tanulságokkal szolgálhat szótárírók és -kiadók, szakmai szervezetek, fordítástudósok és fordítóképzésben tevékenykedők számára.

Mivel egy 28 fős célcsoporton végzett kutatás nem nevezhető reprezentatívnak, szükségszerű a felmérésben résztvevők számának növelése. Fentiekben már megemlítettem, hogy egy kifejezetten fordítók számára készítendő kétnyelvű szakszótár előkészületi munkálatainál különösen a fordítástudósok ill. a fordítóképzésben oktatók véleményét és javaslatait tartom irányadónak, ezért az ő célzott megkeresésük és igényeik felmérése a közeljövő feladatai közé tartozik.

Megfontolandó továbbá, hogy egy elektronikus formában szétküldött kérdőíves felmérés valóban a megfelelő forma-e a kutatásra ill. hogyan lehetne a fordítók részéről nagyobb visszaküldési rátát elérni.

Irodalom

- Balogh, M., Fata, I. 2003. Die Übersetzerspezialisierung am Germanistischen Institut der Katholischen Péter-Pázmány-Universität - Projektvorstellung und Zwischenbilanz. Elhangzott: *Nyelv és nyelvi feldolgozás*. 38. Nyelvészeti Kolloquium. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Germanisztikai Intézet. Piliscsaba. 2003. augusztus 26-29. - megjelenés alatt.
- Baunebjerg Hansen, G. 1990. *Artikelstruktur im zweisprachigen Wörterbuch. Überlegungen zur Darbietung von Übersetzungsäquivalenten im Wörterbuchartikel*. Tübingen: Niemeyer. (Lexicographica: Series maior; 35.)
- Fata, I. 2005. Német-magyar, Magyar-német nyugdíjbiztosítási szakszótár. Szeged: Grimm Kiadó.
- Földes, Cs., Tóth, Sz., Fóris, Á. 2004. (szerk.) *Lexikológiai, lexikográfiai látkép: problémák, paradigmák, perspektívák*. Szeged: Generalia. (Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.)
- Murányiné, Zagyvai M. 2004. Egy német-magyar/magyar-német analitikai kémiai szakszótár előkészületeiről II. In: Földes, Cs., Tóth, Sz., Fóris, Á. (szerk.) *Lexikológiai, lexikográfiai látkép: problémák, paradigmák, perspektívák*. Szeged: Generalia. (Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.), 105-112.
- Muráth, J. 2003. *Zweisprachige Fachlexikographie*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. (Pécsér Beiträge zur Germanistik; 5)
- Rossenbeck, K. 1994. Enzyklopädische Information im zweisprachigen Fachwörterbuch. In: Schader, B., Bergenholtz, H. (hrsg.) *Fachlexikographie: Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. Tübingen: Niemeyer. (Forum für Fachsprachen - Forschung; 23), 133-160.
- Schader, B., Bergenholtz, H. 1994. (hrsg.) *Fachlexikographie: Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. Tübingen: Niemeyer. (Forum für Fachsprachen - Forschung; 23)
- Szabari, K. 2003. Äquivalenz, Kontext, Konvention. Wörterbücher im Übersetzungsprozess. Elhangzott: *Konferenz - Workshop Lexikographie*. ELTE BTK Germanisztikai Intézet. Budapest. 2003. október 16-17. - megjelenés alatt.

Orosz és magyar frazeológiai kifejezések vizsgálata a célnyelvi befogadó szemszögéből

Jankovics Mária

Ki ne találkozott volna már olvasóként vagy fordítóként frazeológiai kifejezésekkel, melyeket vagy azonnal felismert, megértett, s szükség esetén lefordított (célnyelvi megfelelővel helyettesített), vagy – nem ismerve azt, alkotóelemeire bontva értelmezett, fordított, pontosabban „ferdített”. Példaként említhetném annak a tolmácsnak az esetét, aki a televízió nyilvánossága előtt élő adásban az interjúalany szájából elhangzott „*мне море по колено*” frazeológiai kifejezést – bár közel s távol nemhogy tenger, de egy csepp víz sem volt, – szó szerint, azaz „*nekem térdig ér a tenger*”-nek fordította, ahelyett, hogy: „*nekem ez meg sem kottyán*”. Ezt hallva szegény – forrásnyelvet nem ismerő – tévénéző értetlenkedve kapkodhatta a fejét: Milyen tenger? S ehhez hasonló példa még sok van.

Mindannyian tudjuk, s a fenti példa is bizonyítja, hogy a nyelvet színesebbé tevő frazeologizmusok ismerete elengedhetetlen, legyen szó anyanyelvünkről vagy bármely más általunk tanult vagy beszélt idegen nyelvről.

Bár a magyar és az orosz frazeologizmusokról már eddig is sokan és sokat írtak (Károly 1970, Földes 1987, O. Nagy 1988, 1999, Tatár 1992, Farkas 1994, Ogorcev 1992, Mokienko 1995 stb.), aktualitásuk mára sem kopott meg. Éppen ez az aktualitás motiválta témaválasztásomat. Előadásomban először a frazeologizmusok általános jellemzőit foglalom össze röviden, majd azokat az orosz és magyar állandósult szókapcsolatokat vizsgálom, amelyeknek egyik eleme valamely állatfaj neve.

A frazeologizmus valódi jelentéstartalmát a két vagy több szóból álló szókapcsolat állandósult egésze adja, melynek elemei nem hagyhatók el és általában nem is cserélhetők fel tetszés szerint. A szintaktikai szókapcsolatok úgy alakulnak át frazeologikus szerkezetté, hogy a konkrét jelentéstartalom külső, belső vagy funkcionális hasonlóság alapján egy másik denotátumra tevődik, sajátos szemantikai transzformáció jön létre. A frazeologizmusokra általában jellemző, hogy széles körben elterjedtek és ismertek, bennük egy nép bölcsessége, élettapasztalata jut kifejezésre. Univerzális jelenségnek tekinthető, hogy valamennyi nyelvben többnyire olyan beszédfordulatokkal találkozunk, amelyek a boldogság-boldogtalanság, a siker-sikertelenség, a büntetés, a betegség vagy a halál témaköréhez tartoznak. Sőt, bizonyos területeken teljesen megegyező beszédfordulatok jöhetnek létre: például, a tudományos és a hivatalos stílus jellemezte területekről – a nyelvek között évszázadok óta létező kommunikációnak köszönhetően – több nemzetközileg elterjedt frazeologizmus származik. Pl.: *Ставить на обсуждение* – *Vitára bocsát*. A különböző népek körében ismert reáliákat, tulajdonneveket tartalmazó fordulatok is – kivéve a csak bizonyos kultúrkörre jellemző mitológiai és bibliai ihletésűeket – idesorolhatók. Pl.: *Альфа и Омега* – *Valaminek az Alfája és Omegája*. Egyes lexikai egységek gyakran több nyelvben is frazeologizmusképző szerepet töltenek be. Ilyenek, például az emberi és állati testrészek megnevezései, (*Конь о четырех ногах, но спотыкается* – *A lónak négy lába van, mégis megbotlik*), az emberi

mimikát, gesztikulációt tükröző (*Махнуть рукой на кого-что – Legyint valakire/valamire*) vagy a népi tradíciókkal, babonákkal kapcsolatos beszédfordulatok (*Про волка речь, а он навстречу – Farkast emlegetnek, kert alatt jár*), de ilyenek a mai előadásom témáját képező – állatfajok nevét magukba foglaló – fordulatok is (*Играть в кошки мышки – Macska-egér játékot játszik*).

Az orosz nyelv – akárcsak a magyar – bővelkedik frazeológiai kifejezésekben. Ezek a nyelv szerves alkotórészei, melyek változatosabbá, színesebbé teszik az oroszul beszélők nyelvhasználatát, s melyek ismerete nélkül sem az írott, sem a beszélt nyelvet nem tudjuk maradéktalanul megérteni. Nyilvánvaló, ha „szó szerint” fordítunk egy frazeológiai kifejezést a célnyelvre, elveszti idiomatikusságát, sőt olykor furcsán, nevetségesen hangzik az adott beszédhelyzetben, ami azzal magyarázható, hogy minél idiomatikusabb egy szókapcsolat, annál távolabb van az *egész* jelentése az *elemek* jelentésétől. Az állandósult beszédfordulatok Klaudy szerint (Klaudy 1997) – a tagok összeforrottságától és az eredeti jelentés megőrzésének mértékétől függően – sokfélék lehetnek

Mivel az azonos jelentésű frazeologizmusok gyakran nyelvenként más és más elemekből tevődnek össze, fordításukkor gyakran kell a fordítóknak teljes átalakításhoz folyamodniuk, azaz a forrásnyelvi jelentést olyan célnyelvvel felcserélni, amely látszólag semmiféle értelmi, logikai kapcsolatban nincs az eredetivel..

A továbbiakban állatokkal kapcsolatos frazeologizmusokat vizsgálók, mivel ilyenek mind az orosz, mind a magyar nyelvben nagy számban találhatók. A megvizsgált – 50 különböző állatfajjal kapcsolatos – közel 200 orosz és magyar frazeológiai kifejezésből a behatárolt keretek miatt most csupán ízelítőt adhatok. A legtöbb frazeologizmus a következő állatokkal kapcsolatos (A zárójelben álló első szám az egymástól különböző orosz, a második a magyar nyelvű kifejezések számát jelzi.): kutya (12/21), macska (12/14), farkas (12/9), légy (10/7), hal (9/7) tyúk (8/9), disznó (6/9), veréb (6/7), medve (6/6) és róka (5/7). Néhány esetben azonban olyan kifejezéssel is találkoztam, amelyben a *holló, varjú, lúd, kakas, rák, bárány, nyúl, tehén, gyík, béka, szamár, oroszlán, sas, mókus, bika, fecske, hering, egér, bagoly, tűzok, szarka, kecske, borjú, kígyó, bogár, galamb, csuka, őz, lajhár, csiga, teknős, pulyka, hörcsög, hangya, méh, sakál, tetű, kacsa, mormota vagy páva* szó valamely alakja szerepelt.

Először a *собака/kutya* szót tartalmazó orosz frazeologizmusokat néztem meg, mivel a magyarban ezekből van a legtöbb (21). Közülük is először azokat vizsgáltam, amelyek mindkét nyelvben léteznek, s teljesen vagy közel azonos módon fejezik ki a jelentéstartalmat. Ilyenek a következők: *Как собака с кошкой живут – Úgy élnek, mint a kutya meg a macska. Вот где собака зарыта – Itt van a kutya eltemetve/lelészva. Змерзнуть как собака – Fázik, mint egy/a kutya. Быть верным как собака – Hűséges, mint a kutya.*

A fenti, egymással ekvivalens frazeologizmusokról általánosságban elmondható, hogy elemeik összességének jelentése megegyezik az *egész* jelentésével. Külső megjelenésükben teljesen vagy közel azonosak, bennük minden esetben szerepel a *kutya* szó, azonos jelentéstartalommal bírnak, emiatt a magyarra fordítók az adott frazeológiai kifejezést minden valószínűség szerint azonnal felismerik és a célnyelvi ekvivalenst a kontextusba különösebb nehézség nélkül egyszerűen beillesztik.

Külön csoportot alkotnak azok, amelyeknek bár van értelmi ekvivalensük a magyar nyelvben, de a felhasznált nyelvi kifejezőeszközök mások, a „kutya” szó nem található

meg bennük (Sok esetben állatról egyáltalán nincs is szó). Ilyenek a következők: *Устать как собака* – *Fáradt, mint a ló.* (Az orosz igei állítmányt a magyarban névszói helyettesíti). *Собаке собачья смерть* – *Ki mint vet, úgy arat.* (Szó szerint: kutyának kutyahalál, ám értelme: mindenki érdemei szerint.) *Собаку съел* – *A kisujjában van/Ismeri a csínját-bínját.* (Szó szerint: megette a kutyát/megevett egy kutyát) *Нужен как собаке пятая нога* – *Úgy hiányzik neki, mint púp a hátáról.* (Szó szerint: úgy kell neki, mint kutyának az ötödik láb.) *Голодный как собака /волк* – *Éhes, mint a farkas.* (Szó szerint: éhes, mint a kutya.) *Вешать собак на кого* – *Kígyót, békát kiált rá.* (Szó szerint: kutyákat aggat rá, ám értelme: mindennek elmondja.)

A harmadik csoportba azok a kifejezések tartoznak, amelyeknek egyáltalán nincs célnyelvi megfelelőjük, s emiatt a tolmács/fordító – ha rájuk ismer – teljes átalakítást végezve adja meg azok értelmét, ha nem – lefordítja azok összetevőit, ám korántsem biztos, hogy ez megfelelő eredményre vezet. Ebbe a csoportba olyan orosz frazeologizmusok tartoznak, mint a: *Собака гонять* (Céltalanul bolyong) vagy a *Как собака на сене* (Féltékenyen őriz valamit).

Természetesen, több olyan magyar *kutyával/ebbel* kapcsolatos frazeológiai kifejezés is van, amelynek viszont nincs orosz megfelelője. Ezek ismerete elsősorban a magyarról oroszra fordítók számára nélkülözhetetlen. Ilyenek, például: *Egyik kutya, másik eb.* (Egyik sem különb a másiknál), *Eb ura fakó* (Kutyának parancsoljon a kutya, nekünk ugyan nem parancsol), *Ebek harmincadjára kerül* (Elpredálják, könnyelműen bánnak vele), *Jön még kutyára dér* (Fordul még a szerencse), *Gyáva kutya/nyúl, A kutyának sem kell* (olyan csúnya/rossz), *Kutya baja* (egészséges), *A kutyát is vétek kivinni a házból* (olyan cudar idő van), *Annyi, mint a tarka kutya* (rengeteg), *Az/ez se kutya* (Ez is legalább olyan jó/szép), *Ez/az már a kutyáké, Irigy kutya, Kutyából nem lesz szalonna* (Nem fog megváltozni), *Bizonytalan, mint a kutya vacsorája, Hamarabb utoléri a hazug embert, mint a sánta kutyát* (gyorsan), *Amelyik kutya ugat, mnem harap* (Csak a szája jár), *Köti az ebet a karóhoz* (makacskodik).

Megfigyelhetjük, hogy a magyar frazeológiai kifejezésekben a „kutya” vagy „eb” szavak sok esetben rosszallást kifejező szavak. Mindez talán azzal magyarázható, hogy a népi hiedelem szerint az ördög olykor kutya alakot öltött.

A 12 *кот/кошка* szót tartalmazó orosz frazeológiai kifejezéshez a magyarban csupán 14 *macska* vagy *cica* szót tartalmazó frazémát találtam. A következőknek van (ugyancsak *macska* szót tartalmazó) magyar ekvivalensük: *Играть в кошки-мышки* – *Macska-egér já-tékot játszik.* (szellemi vagy fizikai fölényének tudatában kihasználja a gyengébbet) *Жить как кошка с собакой* – *Kutya-macska barátságban élnek. Как кошка всегда на ноги на-дает* – *Talpára esik, mint a macska.* (Mindig feltalálja magát.) *Пкупать кота в мешке* – *Zsákbamacskát vesz.* (Látatlanban vásárol) *Когда кота нет, мышки пляшут* – *Nincs itthon a macska, cincognak az egerek.* (Lazább a fegyelem, hiszen távol van, akitől tartani kell. Ezek nem csak tartalmilag, de formailag is szinte teljesen azonosak (Leszámítva a 2. szórend-jét és az 5. állítmányát: a magyarban nem táncolnak, hanem cincognak az egerek. A 3. és 5. orosz kifejezés jelentésbeli többletet mutat.).

Ebben a csoportban is vannak olyan kifejezések, amelyek magyar ekvivalensei nem tartalmazzák a *macska* szót, – sőt, más állatfaj nevét sem: más módon fejezik ki ugyanazt a tartalmat. A kellő kompetenciával nem rendelkező fordító számára ezek jelentik

az igazi kelepcét: *Знает кошка чье мясо съела – Tudja, hogy ő a ludas a dologban. Тянут ко́та за хвост – Megalszik a szájában a tej (Nagyon lassan, nehezen beszél.). Не все ко́ту маслени-ца, придет великий пост – A szerencse forgandó. Кошки скребут на душе – Bánat mardossa a lelkét. Черная кошка пробежала между ними – Szakadék támadt köztük. (Összeveszték. Köt naplakal – Édeskevés. (Egyetlen célnyelvi szóval vált-hatja ki a fordító a forrásnyelvi frazeologizmust.*

Hasonlóképpen pórul járhat az oroszra fordító, ha nem ismeri fel a magyar szövegben a következő frazeologizmusokat és az egyes szavak jelentéséből igyekszik összerakni az egész jelentését: *A macska is egérrel álmodik. /Éhes disznó makkal álmodik, Zsákbamacskát árul (Titkolja igazi célját), Hízeleg, mint a macska (Saját célja érdekében kedveskedő szavakkal igyekszik valakinek a hiúságára hatni), Kerülgeti, mint macska a forró kását (Nem mer közelebb menni hozzá, nem mer valamit egyenesen megmondani), Érzy, mint macska az esőt. (Megérez, megsejt valamit előre), Rúgja meg a macska, Elvitte a cica, Alamuszi macska nagyot ugrik (Az alamuszi ember okozhat még meglepetéseket).*

Ebben a csoportban olyan orosz frazeologizmust, melynek nincs magyar megfelelője, nem találtam.

Az ugyancsak 12 – *волк* szót tartalmazó – orosz frazeológiai kifejezéssel szemben a magyarban mindössze 9-ben találkozhatunk a *farkas* szóval. Négy orosz frazeologizmusnak van formailag és tartalmilag is ekvivalens magyar megfelelője: *Голодный как волк – Éhes, mint a farkas. Волк в овечьей шкуре – Báránybőrbe bújt farkas. Волк в овчарне – Farkas a bárányok között. Про волка речь, а он навстречью – Farkast emlegetnek, kert alatt jár. /Emlegetett számár megjelenik.*

Többnek viszont csak tartalmilag azonos magyar megfelelője létezik, s érdekes módon ezek többsége is valamely állatfajjal kapcsolatos (nem a farkassal): *И волки ситы и овцы целы – A kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon. Как волка ни корми он в лес смотрит – Kutyából nem lesz szalonpa. Согласно стаду и волк не страшен – Sok lúd disznót győz. Волков бояться в лес не ходить – Fázós ember ne menjen a jégre. С волками жить по волчьим выть – Egy nótát fúj velük.*

Mivel a *смотреть как волк* (rosszindulatúan, gonosz tekintettel néz valakire) és a *хоть волком вой* (szinte üvölni volna kedve) kifejezések magyar ekvivalensei nem ismertek, a fordító nem tehet mást: körülírva fordítja le, hogy a célnyelvi befogadó is értse, miről van szó.

Hasonlóan járhat el a magyarról oroszra fordító is, ha a *farkasszemet néz, farkasordító hideg, farkasnevetés* vagy a *nem ette meg a farkas a telet* kimondottan magyar frazeológiai kifejezésekkel találkozik egy beszédhelyzetben, mivel ezeknek pedig az orosz nyelvben nincs ekvivalensük.

Összegezve tehát, elmondható: ha a célnyelvi befogadó szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, akinek joga van a forrásnyelvi beszédmű maradéktalan megértéséhez, a fordítónak – az iránta való tiszteletből – kötelessége korrekt módon közvetíteni. Ehhez pedig kiválóan kell ismernie a forrásnyelvet és a célnyelvet, s azok frazeologizmusait. S ha nem tudja a két nyelv valamennyi frazeológiai kifejezését – ami valljuk be, fizikai képtelenség – bizonyos esetekben legalább kezdjen el gyanakodni és győződjön meg arról, hogy gyanúja megalapozott-e, s ha igen – azaz a kérdéses kifejezés szerepel a fra-

zeológiai kifejezések szótárában, legyen a fordítás során óvatosabb és járjon el körültekintőbben.

Hogy mit tehet ilyenkor a fordító? A célnyelvi teljes (tartalmi és formai) vagy részleges(csak tartalmi) ekvivalenst – ha van ilyen – beilleszti a szövegbe. Amennyiben ilyen nem létezik, – ügyelve arra, nehogy „hamis barátként” félrevezesse a látszat – teljes átalakítást végez, s a kifejezés értelmét megragadva fordítja azt a célnyelvre.

Irodalom

- Dubrovin, M. I. & Klaudy, K. 1990. *Orosz szólások és közmondások képekben*. Budapest–Moszkva: Tankönyvkiadó–„Russzkij jazik”.
- Farkas F. 1994. *Magyar nyelv a tanítóképző főiskolák részére*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Földes Cs. 1987. *Magyar-német-országi beszédfordulatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Янкович, М. 1998. *Сравнительные обороты в венгерском и русском языках*. In: Gadányi, K.(szerk.) A VI. Nemzetközi Szlavisztikai Napok előadásai. Szombathely-Pécs: BDF. 193–199.
- Яранцев, Р. И. 1985. *Словарь-справочник по русской фразеологии*. Москва: «Русский Язык».
- Klaudy, K. 1997. *Fordítás II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
- Мокиенко, В. М. 1995. *Идеография и историко-этимологический анализ фразеологии*. ВЯ, № 4, 3–24.
- Огольцев, В. М. 1992. *Устойчивые сравнения русского языка*. Санкт-Петербург: Просвещение.
- O. Nagy, G. 1999. *Magyar szólások és közmondások*. Debrecen: Talantum.
- Татар, Б. 1992. *Фразеология современного русского языка*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Párhuzamos szövegek alkalmazása a fordításban

Joó Etelka

A párhuzamos szövegek egyre fontosabbak mind a fordítók, mind a fordítástudomány számára, mivel a szótárak sokszor már megjelenésük pillanatában elavultak, és nem adnak felvilágosítást a legújabb nyelvi fejleményekről. Ezért fontos, hogy a fordítók gyűjtés és használják ezeket a szövegeket, melyekből nemcsak a szójelentést, hanem az egyes célnyelvi szövegfajták konvencióit is kiolvashatják. Ez utóbbiak fontosságát egyre inkább felismeri a fordítástudomány. Előadásomban a párhuzamos szövegek fogalmát, fajtáit, kutatásának helyzetét és alkalmazási lehetőségeit szeretném bemutatni.

1. A párhuzamos szöveg fogalma és fajtái

A párhuzamos szöveg (Paralleltext) nem egységes fogalom. Mind a német, mind a magyar szakirodalomban sok területen és sokféle értelemben használják, pl. a bibliakutatás, egyiptológia, idegennyelv-oktatás, vagy az interkulturális kommunikáció területén. A **fordítástudományban** is többféle értelmezés létezik. A korpusznyelvészet, mint a fordítástudomány egyik részterülete, **tágabban** értelmezi, és a **fordítást**, tehát a célnyelvi szöveget nevezi párhuzamos szövegnek a forrásnyelvihez képest. (Wilss 1996, Klaudy 2001a, 2002). A **szűkebb** felfogás szerint azok a szövegek tekinthetők párhuzamos szövegeknek, amelyeknek **azonos a kommunikációs intenciója**, azaz ugyanazon szándékkal íródtak, **ugyanarról a témáról** szólnak, és **ugyanolyan funkciót töltenek be** az egyes kultúrákban, **de egymásnak nem fordításai**. Göpferich (1998: 184) ezt a definíciót megtoldja azzal, hogy a párhuzamos szövegeknek azonos szövegfajtához is kell tartozniuk.

A magam részéről a szűkebb felfogást, tehát a két utóbbi definíciót fogadom el, s ebben az értelemben fogom használni a fogalmat.

A párhuzamos szövegek egyik alfajának tekinthető egy újfajta szövegtípus is, amely az utóbbi évtizedben jelent meg a nemzetközi kommunikációban: a **burkolt fordítás** (verdecktes Übersetzen). Az elnevezés a Hamburgi Egyetem kutatóitól származik.¹ Ezeket a szövegeket egyidejűleg különböző kultúrközösségek címzettjeinek szánták, és nem hagyományos értelemben vett fordítások, hanem már rögtön több nyelven készülnek, és **párhuzamos szövegekként** funkcionálnak (pl. a nemzetközi cégek körlevelei), vagy egy nyelven (legtöbbször angolul) íródnak, ugyanakkor fordítandó szöveggént is szerkesztik őket.

A párhuzamos szövegek **helye** a fordítástudomány rendszerén belül az **alkalmazott fordítástudomány** területére esik: a fordító munkáját segítő eszközök, mint szótár, lexikonok, szakkönyvek, fordítói segédletek között említik (Snell-Hornby–Hönig Kußmaul–P. A. Schmitt 1998:184).

2. A párhuzamos szövegek kutatásának helyzete

Hazánkban szinte fehér foltnak számít ez a terület. Néhány, az euro-nyelvről szóló cikken (Révai 2000, Klaudy 2001, Ajtay-Horváth 2002) és a magam cikkein kívül (Joó 2003, 2004) nem találtam mást a szakirodalomban.

Németországban már több éve folynak ilyen irányú kutatások. Wilss (1996) a párhuzamos szövegek kutatástörténetét felvázolva rámutat arra, hogy ez a munka tulajdonképpen már a 20. század 50-es, 60-as éveiben elkezdődött, amikor a **Stylistique comparée** képviselői, Vinay–Darbelnet és Malblanc – anélkül, hogy használták volna a "párhuzamos szöveg" kifejezést - kétnyelvű közlekedési táblákat hasonlítottak össze Kanadában. Felsorolásából kiderül, hogy sokkal többen foglalkoztak a párhuzamos szövegekkel, mint gondolnánk, még ha szórványosan is, vagy tudományos tevékenységük melléktermékeként.

A párhuzamos szöveg fogalma, vagy a párhuzamos szövegek összehasonlítása mint téma három szempontból merül fel a német szakirodalomban:

- a./ a **szaknyelv**kutatással kapcsolatban (Soellner 1980, Göpferich 1995);
 - b./ **általában a szövegfajták, ill. a különböző szövegalkotási konvenciók** és a célnyelvi szöveg megformálásának összefüggése kapcsán (Reiss–Vermeer 1994, Spillner 1981);
 - c./ a **fordításdidaktika** szempontjából (Thiel 1981, 1991, Holz–Mänttari 1994, Wilss 1996);
- Ezek a pontok szorosan összefüggnek egymással, különösen az a./ és a b./ pont.

2.1. Szaknyelv kutatás

A szaknyelv kutatásban párhuzamos szöveggént funkcionálnak a tankönyvek és a tudományos folyóiratok cikkei. A párhuzamos szövegek segítséget nyújthatnak egyrészt a terminológia kialakításában, másrészt a szövegfajta-konvenciók megismerésében. Az egyes nyelvekben ugyanis nagyon eltérők lehetnek ezek a konvenciók, pl. a **francia-német tudományos-technikai szövegek** esetében, ahogy erre Soellner (1980) is felhívja a figyelmet, s a fordítónak igen erőteljesen be kell avatkoznia a forrásnyelvi szövegbe, ha meg akarja őrizni a tartalmi invarianciát.

2. 2. A szövegfajta-konvenciók és a szövegalkotás szempontjai

Spillner (1981) tanulmányában a párhuzamos szövegek összehasonlító vizsgálatára mutat példát, s eljárását a "kontrasztív textológia" részének tekinti. **Francia-német-osztrák házassági hirdetések**et elemezve mutatja be, hogyan befolyásolják a fordítást a szövegfajta-konvenciók. Házassági hirdetésen ebben az esetben nem a partnerkereső hirdetéseket kell érteni, hanem azt, amikor a házasulandók, vagy például Franciaországban azok szülei (éppen itt van a konvenciók közötti egyik eltérés) az újságban közzéteszik a házasságkötés szándékát és időpontját, vagy annak megtörténtét. Akár német-osztrák viszonylatban is nagy eltérések lehetnek, ezért sokat segít, ha párhuzamos szövegekből tájékozódik a fordító az egyes nyelvi cselekvések különbségét illetően.

Reiss–Vermeer (1994) szerint a szövegfajták és szövegalkotási konvenciók ismerete segíthet a fordítónak a fordítási stratégia megválasztásában, melynek segítségével aztán a célnyelvi szöveg képes megfelelni a skoposnak, (a fordítás céljának), illetve a célnyelvi olvasó elvárásainak. A szövegértés szempontjából a szövegfajta-konvencióknak három funkcióját különbözteti meg:

- a./ **felismerő szignál**, (Erkennungssignal), pl. a (rég) német ételreceptek kezdőformulája: *"Man nehme..."* (magyarul: "Végy..."), melyről mindenki rögtön tudta, hogy melyik szövegfajtaról van szó.

b./ **elvárásokat kiváltó funkció** (Erwartungsauslöser), amely tulajdonképpen az el-sőből következik. Ha az olvasó-hallgató felismert egy szövegfajtát, máris támadnak bizonyos elvárásai, elképzelései a szöveg folytatását, tartalmát, megformáltságát illetően. Egy gyászjelentésnek, egy ételreceptnek, egy mesének megvannak a maga szövegalkotási konvenciói, melyek azonban nem feltétlenül egyeznek a célnyelviekkel. Ha ezeket a fordító nem ismeri, jobb esetben nevetést, rosszabb esetben bosszankodást vagy megbotráncozást válthat ki a célnyelvi olvasóból. Reiß–Vermeer szerint kisebb bűnnek számít, ha a fordító nyelvi hibát ejt, mintha megsérti a befogadó elvárásait.

c./ **vezérlőszignál-funkció** (Steuerungssignal). Ez különösen olyan esetekben játszik szerepet, amikor ugyanaz a mondat más szövegfajta-hoz vagy szövegtípushoz is tartozik. Reiß–Vermeer (1991:190) a következő mondatot hozza példának:

"Dies ist einer der besten Filme, die in den letzten Jahren in Deutschland gedreht worden sind."

Ha ez egy filmkritikában áll, mely a szövegfajták közül a recenziókhoz tartozik, szövegtípus szerint pedig informatív, akkor egészen másképp érti az olvasó, mintha ugyanaz a mondat egy reklámban állna (szövegfajta: filmreklám, szövegtípus: operatív). A második esetben ugyanis az olvasó érzékeli a szöveg perzuazív karakterét, és nem fogja a "legjobb film" kifejezést megbízható információnak tekinteni. A szövegfajta ebben a szituációban szabályozó, vezérlő funkciót látott el a megértésben.

Göpferich (1998) természettudományos és technikai szövegekkel foglalkozott, s a párhuzamos szövegek összehasonlító elemzésén keresztül mutatta be azt a módszert, amely elvezet az interlingvális, illetve az interkulturális különbségek felismeréséhez az egyes szövegfajtákon belül. Eredményei a fordítástudomány szempontjából is fontosak, hiszen létrehozott egy olyan angol-német szövegkorpuszt, amihez a fordítók visz-szanyúlhatnak. Hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a párhuzamos szövegek **ne csak ugyanahhoz a szövegfajta-hoz tartozzanak, hanem témájukban is megegyezzenek**, vagy legalább hasonlítsanak, mert a **szövegkonvenciók részterületeken belül is variálódhatnak**. Így pl. egy német szakfolyóirat absztraktját egy angol (vagy bármilyen nyelvé) hasonló absztrakttal kell összehasonlítani. Ezenkívül meg kell győződni arról, hogy az esetleges különbségek valóban a szövegfajták eltérő konvencióiból származnak-e, vagy csak a mindenkori szerzők idiolektusának megnyilvánulásai. Ehhez az szükséges, hogy nyelvpáronként több szerzőtől minél több szöveget vizsgáljunk meg, és csak ezután vonjunk le általános következtetéseket. Célszerű, mondja Göpferich, ha minden fordító összeállít saját maga számára egy korpuszt, amely az általa fordított szövegfajtákból, az általa használt nyelveken írt szövegeket tartalmazza, s ezt a korpuszt állandóan bővíti. Göpferich szerint az interlingvális, ill. interkulturális különbségek felfedezésére két lehetőség van: az egyik a **fordításösszevetés** (Übersetzungsvergleich), azaz: a fordítás összevetése az eredeti szöveggel, a másik a **párhuzamos szövegek összevetése** (Paralleltextvergleich). Utóbbi azért lehet hasznosabb, mert a fordítások már többé-kevésbé tartalmazzák a fordító harmonizáló törekvéseit a mindenkori célnyelvi szövegalkotási konvenciókkal kapcsolatban, tehát nem mutatják objektíven a különbségeket, míg a párhuzamos szövegeknél ez a veszély nem áll fenn. A párhuzamos szövegek összehasonlítását Göpferich szerint a következő séma alapján érdemes elvégezni:

1. lépés: meg kell állapítani, hogy az adott szövegfajta megfelelője létezik-e a célnyelvben. Ezzel kapcsolatban hivatkozik Reiss–Vermeer (1984) hármass felosztására: vannak **általános** (generell), azaz minden kultúrában meglévő (pl. levél, mese), **nyelvek fölötti** (übereinzelsprachlich), azaz nem minden kultúrában létező (pl. szonett, oratórium), és csak **egyes nyelvekre jellemző** (einzelsprachlich) szövegfajták, (pl. a japán No-színház, vagy a haiku-költészet). (Ford. tölem: Joó)

2. lépés: szövegen kívüli (textextern) kritériumok alapján meg kell állapítani, hogy a két szöveg párhuzamos szövegnek tekinthető-e. (Ilyen kritériumok lehetnek pl. a feladó tudásszintje, a címzett ismertetőjegyei, a kommunikációs szituáció, stb.)

3. lépés: ha csak az egyes nyelvekre jellemző szövegfajta-jellegzetességeket kell megállapítani az elemzés során, akkor az interlingvális összevetést meg kell előznie egy intralingvális összehasonlításnak, melyben az adott nyelv különböző szövegfajtái vannak jelen hasonló tematikával. Így meg lehet állapítani, melyek az egyes szövegeken túlnyúló, általános szövegalkotási jellemzők, és melyek specifikusak egy bizonyos szövegfajta.

2.3. A párhuzamos szövegek és a fordításdidaktika

Erre az összefüggésre csak jelzésszerűen térek ki, mivel a téma önálló cikkbe kívánczik. A fordításoktatásban nagy hangsúlyt kap a **szövegelemzés**, hiszen ennek segítségével lehet igazán megérteni a forrásnyelvi szöveget, megállapítani a nehézségi fokát, a fordítási egységeket, stb. Ugyanilyen fontos a **párhuzamos szövegek elemzése** is, mert így derülnek ki a szövegfajta-konvenciók, így lehet megismerni és elsajátítani a terminológiát, de segít a hibaelemzésben is. Itt most csak két német kutató, Wilss (1996) és Thiel (1981, 1991) felfogását szeretném ezzel kapcsolatban röviden megvilágítani.

Wilss tágabban értelmezi a párhuzamos szöveg fogalmát, ennek megfelelően **háromféle** módszert mutat be a szövegelemzés során: angol-német, illetve német-angol relációban hasonlít össze

a./ különböző nyelvű, tematikailag, stilisztikailag és szituatív szempontból hasonló szövegeket (tehát szűkebben értelmezett párhuzamos szövegeket),

b./ egy forrásnyelvi szöveget egy fordítással;

c./ egy forrásnyelvi szöveget több fordítással.

A fordítások saját diákjaitól származnak. Az összevetés során először mikrokontextuális (lexikai, szintaktikai, frazeológiai), majd makrokontextuális szinten vizsgálja a szövegeket, ezután mondatról-mondatra összehasonlítja őket. Szerinte ez hasznos eszköz arra, hogy tudatosítsuk a hallgatókban a fordítási folyamatot szabályozó tényezőket, és hozzájárul egy átfogó fordításmetodológia kialakításához.

Thiel nagy szerepet szán a **fordításreleváns szövegelemzésnek**, s ennek kapcsán tér ki a párhuzamos szövegek szerepére is. Szerinte ez a fajta szövegelemzés három szinten lehetséges:

a./ **intralingvális** (nyelven belüli) szinten: ennek célja az, hogy az azonos szövegfajtákhoz tartozó szövegek magalkotásának szabályszerűségeit megállapítsuk, például a német törvények szövegeinek esetében.

b./ **interlingvális** (nyelvek közötti) szinten: ez a többnyelvű szövegösszevetés. Az előző szintre épül, és az a célja, hogy a nyelvi viselkedés normáit állapítsa meg az egyes nyelvközösségekben. Ezekből aztán le lehet vezetni a szövegekvivalencia normáit.

c./ A **fordításdidaktika** szintje: a fordításszempontú szövegelemzés itt módszerként szerepel. Az első és második szint eredményei ide is beépülnek.

Modelljének leírásakor ő is nagy hangsúlyt helyez a szituációra és a szövegfajták szerepére. A szövegfajta-konvenciók, valamint a szituáció hangsúlyozása – amibe beletartozik a feladó intenciója is – azért fontos, mert a feladó intenciója határozza meg a szöveg funkcióját, amely kifejezésre jut a szöveg megalkotásában. A szövegalkotásnak három dimenziója van: a szemantikai (ez az elsődleges), a szintaktikai és a pragmatikai dimenziók.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a párhuzamos szövegek szerepe örömdeten nő mind a fordítói gyakorlatban, mind a fordításdidaktikában, tudományos vizsgálatuk is megindult, de még bizonyára sok évig adnak munkát a nyelvtudomány és a fordítástudomány művelőinek.

Irodalom

- Ajtay-Horváth, M. 2002. Az integráció nyelvi kihívásai. Az euroszövegek nyelvformáló szerepe. *Fordítástudomány* 8., IV. évf. 2. 5-13.
- Bühler, K. 1934, 1965. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena
- Göpferich, S. 1995. *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik*. Tübingen: Narr.
- Göpferich, S. 1998. Text, Textsorte, Texttyp. In: *Handbuch Translation*. Hrsg. von Snell-Hornby-Hönig-Kusmaul-Schmitt, Tübingen: Stauffenburg. 61-64.
- Holz-Mänttari, J. 1994. Translatorisches Handeln. Theoretisch fundierte Berufsprofile. In: Snell-Hornby: *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. 2. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke
- Joó, E. 2003. Párhuzamos szövegek vizsgálata. In: *Diszciplínák találkozása*. Nyíregyházi Főiskola-Doktorandusz Füzetek 3. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó. 53-59.
- Joó, E. 2004. Német és magyar parlamenti beszédek vizsgálata. In: *Magyar tudományosság – európai dimenziók*. Doktorandusz Füzetek 4. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó. 151-169.
- Klaudy, K. 2001a. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv korszerűsítéséért? *Magyar Nyelvőr*, 125. évf. 2. 145-152.
- Klaudy, K. 2001b. Opponensi vélemény Valló Zsuzsa doktori disszertációjáról. *Fordítástudomány* 6., III. évf. 2. 108-113. 145-152.
- Klaudy, K. 2002. Opponensi vélemény Pápay Vilma doktori disszertációjáról. *Fordítástudomány* 7., IV. évf. 1. 107-112.
- Koller, W. 1997. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 5. Aufl. Wiesbaden: Quelle u. Meyer.
- Reiss, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber.
- Reiss, K., Vermeer, H. J. 1994. *Grundlegung zu einer allgemeinen Translationstheorie*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Révay, V. 2000. A kialakuló magyar eurónyelv. In: Mihalovics, Á., Révay, V. (szerk.) *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó. 73-93.
- Soellner, R. 1980. Form und Inhalt. Betrachtungen zur literarischen und technischen Übersetzung. In: Wilss, W., Poulsen, S. O. 1980. 165-179.
- Spillner, B. 1981. Textsorten im Sprachvergleich: Ansätze zu einer kontrastiven Textologie. In: Kühlwein et al. (Hrsg.) *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München: Fink. 239-250.
- Thiel, G. 1981. Überlegungen zur übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: Wilss, W. (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 367-383.
- Thiel, G. 1991. Ansätze zu einer Methodologie der übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: Kapp, V. (Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher*. Tübingen: Francke. 174 -185.

Wilss, W. 1996. *Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Wilss, W., Poulsen, S. O. 1980. *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. Aarhus: Handelshochschule.

Jegyzetek

¹Covert translation – Verdecktes Übersetzen. Projektleitung: Juliane House, Zentrales Fremdspracheninstitut, Sprachlehrforschung. Mitarbeit: Claudia Böttger, Julia Probst. www.google.de / Paralleltext / A4

²”Ez az egyik legjobb film, amelyet az utóbbi években Németországban forgattak.” (Ford. tőlem: Joó)

Formai vagy tartalmi hűség a versfordításban

Kenesei Andrea

Reiss fordítási szempontú szövegtipológiája a Bühler által megkülönböztetett nyelvi funkciókon alapul (Klaudy 1999: 59). Bühler szerint a nyelv *ábrázoló, kifejező és felhívó* funkciók alapján működik, a szövegek is ezek kombinációi alapján jönnek létre. A funkciók együttes jelenléte nem egyenletes disztribúciót jelent; valamely funkció szinte mindig dominánsabb a többinél. Reiss (1971) ebből kiindulva megkülönböztet *tartalomközpontú, formaközpontú és felhívásközpontú* szöveget, illetve Petőfi S. János *multimediális* szövegtípusához hasonlóan az *audio-mediális* szövegről is beszél, ami nem nyelvi médiumon keresztül jut el a befogadóhoz.

Kutatásom a *formaközpontú* szövegeket veszi vizsgálat alá, ezen belül a költészet, még pontosabban a *líra* fordítását kívánom elemezni. A formaközpontúság azt jelenti, hogy a fordító elsősorban a forrásnyelvi vers formájának megtartását tekinti fontosnak, ami a tartalom célnyelvi megjelenésének valószínűsíthető veszteségét vonja maga után. A fordítás elméletével és gyakorlatával foglalkozó szakemberek megállapításait és állításait a forrás-, és célnyelvi szövegek összehasonlító vizsgálata eredményeként teszi meg. A lehetséges megközelítések közül ez, vagyis a kompetens szakember kutatása, az egyik. Lehetséges azonban egy másik út is, nevezetesen a befogadó értelmezésén keresztül következtetéseket levonni. Ennek alapja nem más, mint a 20. század második felében elkezdődő paradigmaváltás a nyelvészetben, amikor az addig leginkább strukturalista megközelítéseket ha nem is felváltotta, de egyre inkább kiegészítette a kognitív vizsgálgatás. A kognitív nyelvészek azt vallják, hogy az emberi nyelv megértésének a kulcsa az emberi megismerés folyamatainak a megértésében és modellálásában rejlik. A kognitív nyelvészet a percepció és a konceptualizációs folyamatok közötti összefüggések megállapítását tűzi ki célul. Képviselői azt hangsúlyozzák, hogy a nyelvet, mint kutatási objektumot a tág értelemben vett kontextusban kell értelmezni. Az emberi nyelv a külső világunknak a képe, tehát a kontextusa nem más, mint maga a világ. Az ember megismerési folyamatában sok tapasztalat halmozódik fel, amely absztraktt fogalmi *sémák* kialakulásához vezet. A kognitív nyelvelmélet szerint az ember olyan fogalmi rendszert hoz létre, amely összhangban áll a valósággal, melynek képe tükröződik a nyelvben.

Kutatásom korábbi szakaszában a versfordításokat a *megfelelés* szempontjából vizsgáltam, és arra a megállapításra jutottam, hogy a fordítók a *lokális* ekvivalenciát nagyobb sikerrel valósítják meg, mint a *globális*. *Lokális* alatt a versek kisebb egységeit értem, a versszakokat, sorokat, egyes lexikai egységeket, *globálison* pedig a vers egészét értem. Módszerem az előbb említett *tudásreprezentáció* segítségével végzett versinterpretáció vizsgálatán alapul. Röviden, az olvasói értelmezéseket értelmezem, illetve a kapott eredményeket a szövegek strukturális és szemantikai elemzésével támasztom alá.

A kutatás résztvevői a Veszprémi Egyetem angol szakos egyetemi hallgatói, illetve az USA-beli Oklahoma State University, illetve a kanadai University of Alberta angol

anyanyelvű egyetemi hallgatói, akik hasonló irodalmi és történelmi háttérrel rendelkeznek. A versek értelmezését nem akartam befolyásolni a vers címének és a költők nevének megadásával. A cím, mint makro-propozíció, alapvetően meghatározza bármilyen szöveg megértését és értelmezését. Az olvasók a következő feladatokat végezték el: 1. megállapították a versek legfontosabb kulcsszavát, a 2. a versszakok és/vagy mondatok témáját, és 3. címet adtak a verseknek. Ezek a feladatok azt a célt szolgálják, hogy kiderüljön, hogy a szövegek milyen *kereteket*, *színeket* (*scene*), vagy más információtároló egységeket hívnak elő az olvasók mentális reprezentációi közül. (A kutatás nem terjed ki arra, hogy a szövegek milyen konceptuális egységeket hívnak elő. Megkülönböztetünk többek között *kereteket*, amik nem közvetlen élményből szerzett reprezentációk, és *színeket*, amik közvetlen tapasztalat útján épülnek be a mentális tárházba. A szövegek minden bizonnyal mindkét típust előhívják.) Ezután következik a forrásnyelvi szövegek (továbbiakban: versFNy) által indukált konceptuális egységek és a célnyelvi szövegek (továbbiakban: versCNy) által előhívott egységek összevetése, és a különbségek megállapítása. Ezután a kapott eredményeket hasonlítom össze a forrásnyelvi és célnyelvi versek rímképleteivel, vagyis az egységek különbségeit vetem össze a rímképletek különbségeivel. Minél nagyobb az eltérés, annál inkább igazolható a korábbiakban ismertetett állítás, mi szerint a forma, vagyis többek között a rímképlet megtartása a fordítás során kimutatható tartalmi változást von maga után.

A rímképletek megállapítása, illetve a különbségek megszámlálása nem jelent nagyobb kihívást. A következő lépés azonban komoly megfontolást igényel, mivel nem másról van szó, mint a szubjektív olvasói értelmezéseket kell objektív módon mérhetővé tenni. Magam is arra az elhatározásra jutottam, mint Halász, aki többek között az *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához* (Halász 1972) című művében, ahol irodalmi művek olvasói értékelését elemzi. Két elemet alkalmaztam hozzá hasonlóan a már említett szerző ismerete nélküli értelmezés, illetve +1, illetve -1 értékek rendelése az olvasók által megadott konceptuális egységekhez a számszerűsítésen keresztül történő objektiválás céljából.

Az olvasók az egységek megadásakor egyúttal azt is leírták, hogy számukra az adott konceptuális egység pozitív vagy negatív konnotációjú. Ez alapján kiszámítottam a pozitív illetve negatív egységek arányát a forrásnyelvi versnél és a fordítás(ok)nál. Ezek százalékos arányok, amit a könnyebb kezelhetőség érdekében abszolút értékekké alakítottam. Ebből következtethetünk arra, hogy melyik fordítás Albert Sándor után szabadon kongruens, invariáns, adekvát, ekvivalens, azonos, hasonló, analóg (Albert 2003: 12), és így tovább, az eredeti verssel. A cím-egységek, versszak-egységek és a rímképletek forrásnyelvi szövegtől való eltérése szerint három rangsor alakult ki. (A továbbiakban *cím-rím*, *versszak-rím* és *cím-versszak* kifejezésekkel utalok rájuk.) A jelen írásban nem tudom mellékelni a diagramot, ami a cím-egységek és a rímképletek, a versszak-egységek és a rímképletek, illetve a cím-egységek és a versszak-egységek egymáshoz való viszonyát ábrázolja. A (színes) diagramon (jól) látható az értékek egymástól való távolsága; minél kisebb a távolság, annál nagyobb a harmónia a vers formája (rím) és tartalma között.

Akkor nevezhetjük a fordítást (közel) tökéletesnek, ha mindhárom adat egybeesik, vagyis, az olvasók értelmezése alapján a teljes vers által előhívott konceptuális egység

hasznoló a versszakok által indukált egységekkel, illetve a rímképletek különbségei is azonos helyen szerepelnek a diagramokon. Olyan pontot, ahol mindhárom érték egybeesik, nem találunk. A cím-rím értékek találkoznak Dickinson "986"-os versénél; a versszak-rím értékek találkoznak a "214"-es és "1540"-es verseknél; a cím-versszak értékek közel egybeesnek a "829"-es versnél és Nemes Nagy "Lázár" című versénél, mégpedig Egon fordításában. Vagyis ennek az öt versnek (a 37 vers 14 százaléka) a fordításáról mondhatjuk el, hogy a fordító megtalálta az egyensúlyt a tartalmi és formai hűség között, legalábbis a hármas kritérium két-két komponense között.

Az a tény, hogy a háromszintű harmónia egyik versnél sem mutatható ki, a fordíthatatlanság 'híveit' talán igazolni látszik. Többek között Quine szerint a vágyakkal és hittel kapcsolatos kijelentések nem fordíthatók le (Quine 1960: 221), márpedig a vers nem is tartalmi szempontból fogható meg, hanem az érzések szintjén. Viszont éppen ezt támasztja alá Quine is, aki a *holizmus* jegyében az egész rendszer ismeretét követeli meg a rész megértéséhez. Márpedig az olvasói befogadáson keresztül történő elemzés ezt kiválóan biztosítja, hisz a vers egésze által kiváltott mentális konceptuális egységeket vizsgáljuk, és a részenkénti (versszak- vagy mondatszintű) értelmezés se korlátozódik egyes lexikai egységekre. Az olvasók fejében végbemenő értelmezési folyamat hasonlóan megy végbe a fordítás szemantikai modelljében vázoltakhoz, vagyis a fordító egy, a lexikai egységek által alkotott közös rendszert épít fel, ez jelenti az általa történő értelmezést. Melcsuk és Zsolkovszkij modellje (Klaudy 1999: 79) kibővül: *szöveg* → *értelem*FORDÍTÓ→*szöveg*→*értelem*OLVASÓ→*értelmezés*. A többlépcsős áttétel magában rejtje a túlértelmezés veszélyét, de az a tény, hogy a fordítás milyenségéről és mi-benlétéről való elmélkedés még ma is lezáratlan polémia tárgya, megengedi a megközelítések sorának bővítését a tökéletes leírás keresése közben. Az olvasói értelmezések értelmezésének eredményeit pedig alátámasztjuk a szövegekhez való visszatéréssel, a versfordítások nyelvészeti vizsgálatával.

A vizsgált 37 vers között 4 olyat találunk (11%), ahol a versCNy rímképlete 100 százalékban megegyezik a versFNy rímképletével ("441" és "Lázár" mind a négy változata). Az olvasók által adott címek alapján a "Lázár" Makkai és Maxton fordításában csak 3 egységnyi eltérést mutat, vagyis ezek a fordítások a globális olvasói interpretáció szerint adekvátnak bizonyulnak. De ha a versszak-szintű értelmezést vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy Makkai fordítása 28, Maxtoné pedig 32 egységre különbözik az eredetitől. A "441" és "Lázár" (Egon) és "Lázár" (Zollman) különbségei a következők: 441: cím: 11, versszak: 47; "Lázár" (Egon): cím: 20, versszak: 18; "Lázár" (Zollman): cím: 22, versszak: 65, tehát az eltérés jelentős.

Az előzőekben említett öt verstől eltekintve a rímképlet különbségei és a cím-, illetve versszakszintű értelmezések értékei között korreláció nem fedezhető fel. A továbbiakban 10-es sávokban vizsgálom az eredményeket a rímképlet különbségeinek viszonylatában, vagyis a 10-20, 20-30, stb. rímképletbeli különbségeket egy csoportba sorolom. A rímképlet különbsége 10-20 között van a következő fordításokban: "528", "214", "67", "Az Illés szekeren" (Szirtes). Az előzőekben már szó volt a "214" vers fordításáról. Az "528" fordítása a versszakok szintjén szinte teljesen megegyezik az eredetivel, a globális értelmezés viszont nagymértékben eltér (75 egység). Hasonló a "67" értelmezése is. A rímképletbeli eltérés 20-30 sávja tartalmazza a legtöbb verset (8 vers =

22%). Különösebb összefüggést a rím-cím-versszak viszonylatban itt sem találunk. A cím-rím között legkisebb különbség a “449” fordításánál (30 és 25 egység). A továbbiakban a legszembetűnőbb különbségeket emelem ki. A “303” cím-versszak eltérése (4 és 13) jóval kisebb, mint a cím-rím (4 és 50), illetve versszak-rím (13 és 50). Ugyanez mondható el a “Summa”, “709”, “Téli fák” (Makkai) és (Maxton), “Egy titok margójára”, “Téli fák (Egon), “986”, “435”, “A szerelem sivataga” és “Van Gogh imája” fordításairól is.

A számok után vizsgáljuk meg az olvasói értelmezés konceptuális egységeit, kezdve a cím-rím és versszak-rím szempontjából legjobbnak ítélt fordításokkal. Érdekes módon Dickinson “986”-os versének csak egy, a fordítást olvasó adta a “Kígyó” címet, holott a vers témája valóban a kígyó. A versFNy és versCNY legtöbb olvasata “(titokzatos) emberi lény”. Lényeges különbség, hogy a versFNy olvasatai szinte teljesen pozitív értékelést kapnak az olvasóktól ([+] 84%), a versCNY értelmezései pedig inkább negatív előjelűek ([–] 75%).

Vajon ennek oka a fordításban rejlik? A 2. sor: “Occasionally *rides*” fordítása “Cikázik, *elsiet*”; a fordítás egyrészt két igével helyettesíti az eredeti egyet, illetve ezek jóval célirányosabb mozgást és határozottságot fejeznek ki. A 2. versszak 2. sora: “A spotted shaft is *seen*” fordítása “Foltos nyíl *villan át*”; ugyanazzal a jelenséggel találkozunk a fordítás egyáltalán nem a semleges érzékelést kifejező igét adja vissza szó szerint, hanem (kiválóan) egy hangfestő szót alkalmaz. A következő sor: “And then it *closes* at your feet”, illetve “S lábadnál újra visszahull—a fordítás megkettőzi a hatást (*then* → *újra, vissza*), illetve az ige ismét erőteljesebb folyamatot takar. A 3. versszak 2. sora: “A floor too *cool* for Corn” fordítása A “*hűs, nyirkos* helyet” egyrészt általánosabb, mert kimarad a “corn”, de a kettős (homonim) jelzői szerkezet érzékletesebb képet fest. “At *noon*” “hajnalban” fordítása is hozzájárul ahhoz, hogy a magyar szöveg az olvasókból negatívabb érzéseket vált ki a már említett igékkel együtt, amelyekről az is elmondható, hogy sokkal inkább félelmet keltenek.

Természetesen a ‘negatív’ jelző nem a fordítás minőségére vonatkozik, éppen ellenkezőleg, Weöres Sándor verse a kígyóról érzékletesebb, mint az eredeti. A ‘negatív’ azokra a mentális képekre vonatkozik, amelyeket a szöveg az olvasókban kivált. “Stooping” (előrehajol) fordítása “Moccant”; “Nature’s People” → “vad fajzatot”; “cordiality” (jóindulat) → “indulatot”; “tighter breathing” → “Elakad a lélegzetem”; “Zero at the Bone” → “Csontomba *fagy* suhan”—mindezek kitűnő példái a versFNy és versCNY értelmezései közötti eltéréseknek. Weöres Sándor géniusza nem ismeretlen előttünk, vizsgálódásom csupán egy újszerű megközelítéssel támasztja alá ezt a tényt.

Érdekes azonban, hogy a versszak szintű értelmezések mintha ellentmondának az eddigieknek, mivel hasonló a pozitív és negatív olvasatok aránya (FNy[+] 60% és CNY[+] 55%). Ez azonban az összesített adat, ha a versszakok értelmezéseit egyenként vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy FNy: [+3] és [–1] és CNY: [+2] és [–1] az arány, vagyis a fordítás ismét több ‘borzongás’-t vált ki az olvasókból. Végül nézzük meg a vers rímképletét. 70% az eredeti rímképlettől való eltérés aránya. Azért nevezhető mégis harmonikusnak a fordítás, mert ez az arány (70) szinte teljesen megegyezik az olvasók által adott címek, vagyis a globális értelmezések arányával (71). Akkor mondhatjuk, hogy a rímek ‘megtartása’ a tartalom ‘sérülésével’ jár, illetve a tartalomhoz való hűség a rímek nagy-

arányú változtatását vonja maga után, ha a kettő között nagy az eltérés. Dickinson “986”-os versének fordítása a globális befogadás, rím és lexika szintjén is tökéletes.

Végül vizsgáljuk meg a rímképlet és az értelmezések viszonylatában legnagyobb eltérést, vagyis legkisebb mértékű harmóniát mutató verseket. Ha rangsorba állítjuk a verseket a cím- és versszak-egységek és a rímképlet megtartásának szempontjából (a különbségeket a diagram mutatja), a következőket látjuk: “Van Gogh imája” tér el leginkább a rímek szempontjából, a címek szerint a 13. helyen áll a 37-es sorban, a versszakok szerint pedig a 30. helyen, vagyis nagyok a távolságok. Ugyanez mondható el a “435”-ös versről is, cím szerinti hely: 23, versszak szerinti hely: 1, rím szerinti hely: 33, tehát nincs formai és tartalmi harmónia. Összességében azt a következtetést vonhatjuk le, hogy meglehetősen kevés esetben tudja a fordítás visszaadni az eredeti vers formai (legalábbis a rímek szintjén) és tartalmi vonásait, az egyikhez való hűség a legtöbb esetben a másik rovására megy.

Irodalom

- Albert S. 2003. Fordítás és filozófia. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához. XVII.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe.* Budapest: Scholastica.
- Reiss, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik.* München: Max Hueber Verlag.
- Quine, W. V. O. 1960. *Word and Object.* Cambridge: Harvard University Press.

A műveleti aszimmetria fogalma a fordításkutatásban

Klaudy Kinga

Az explicitáció és implicitáció feltételezett aszimmetriájáról, azaz az aszimmetria hipotézisről többször írtam már az elmúlt években (1999, 2001, 2004, 2005), mivel azonban az aszimmetria jelenségének többféle megnyilvánulása ismeretes, ebben az előadásban szeretném körülhatárolni hipotézisem egyik központi elemének, a „műveleti aszimmetriának” a fogalmát, és szeretnék néhány kutatás-módszertani kérdést érinteni.

1. Nyelvi aszimmetria a fordításkutatásban

Az aszimmetria fogalma nem új a fordításkutatásban, mivel minden olyan fordítás-elemzés, amely a célnyelvi szöveget a forrásnyelvi szöveggel veti egybe (és nem más célnyelvi szövegekkel) eljut odáig, hogy a célnyelvi szöveg bizonyos jellegzetes felszíni tulajdonságait a forrásnyelv hatásával (interferenciájával) magyarázza. Az is magától értetődő, hogy ilyenkor a kutatók nem a hasonlóságokat, hanem a különbségeket keresik a nyelvek között, még akkor is, ha ezeknek a rendszerbeli különbségeknek a fordításra gyakorolt hatása elenyésző, vagy nagyon közvetett és áttételes módon jelentkezik (pl. csak szövegszinten észlelhető gyakorisági mutatók formájában).

Vagyis abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a fordítás ténye viszonyba hozza a nyelveket, és összemérhetővé teszi őket. Az összemérhetőség kényes kérdés, ha a két összemérendő jelenséget nem egy harmadikhoz (tertium comparationis) hanem egymáshoz viszonyítjuk. Hiszen milyen alapon beszélhetünk plusz és mínusz kategóriákról két nyelv esetében? Bizonyos fókig ezt a problémát látszik megoldani a nyelvek közötti szimmetrikus-aszimmetrikus viszony feltételezése.

A nyelvek közötti aszimmetria fogalmát a fordítástudományba Vladimir Gak, orosz kutató vezette be: „A fordításban két különböző nyelv egységei állnak szemben. A közöttük lévő viszony kétféle lehet: az izomorf egységekre interlingvális szimmetria jellemző, az allomorf egységekre interlingvális aszimmetria jellemző. (Gak in Zlateva 1993: 33)

Az alábbi táblázat példákat mutat be az izomorf lexikai egységekre és grammatikai struktúrákra, amelyekre interlingvális szimmetria jellemző (1. táblázat).

OROSZ	MAGYAR	ANGOL	FRANCIA
Lexikai egységek			
jabloko	alma	apple	pomme
cselovek	ember	man	homme
sztol	asztal	table	table
braty	vesz	take	prendre
belij	fehér	white	blanc
grammatika kategóriák: pl. infinitivusz, jelen idő, egyes szám-többes szám			

1. táblázat Izomorf egységek

Az allomorf egységeket, melyekre interlingvális aszimmetria jellemző, Gak két csoportra bontja (1) hiányok és (2) szemantikai különbségek. A hiányok lehetnek: lexikai hiányok és hiányzó grammatikai kategóriák: (pl. névelő hiánya az oroszban). A szemantikai különbségek pedig lehetnek: lexikai egységek eltérő szemantikai tartalommal (pl. *arc, lico/scseka, face/cheek, tölt, szipaty, naszipaty, lity, nality, to fill*), és grammatikai kategóriák eltérő szemantikai tartalommal (pl. jelen idő a magyarban, az angolban és az oroszban)

2. A műveleti aszimmetria a fordításkutatásban

Mint a példákbl is látható, Gak a szimmetria/aszimmetria fogalmát a fordításban találkozó két nyelv **rendszerében** mutatja ki, tehát **statikus** módon közelíti meg. Én **dinamikus** módon használom a szimmetria/aszimmetria fogalmát, vagyis nem nyelvi rendszereket, hanem fordítói **műveleteket** állítok szimmetria/ aszimmetria viszonyba.

A műveleti aszimmetria felfedezéséhez úgy jutottam el, hogy a fordítási műveletek tipológiájának kidolgozásakor (Klaudy 1994) észrevettem, hogy bizonyos műveleteket a fordítók „jobban szeretnek”, gyakrabban végeznek el mint másokat. Tehát például szívesebben alkalmaznak betoldást, mint kihagyást, felbontást, mint összevonást, felemelést, mint lesüllyesztést stb. Ha megnézzük, milyen jellegűek a szívesen alkalmazott műveletek, látjuk, hogy mindegyik abba az irányba mutat, hogy a fordításban több szóval, világosabban, egyszóval explicitebb módon legyen kifejezve a mondanivaló, mint az eredetien. Kezdetben ez csak megérzés volt, és azt sem lehetett tudni, mennyire nyelvpár-függő megérzés. Lehet, hogy csak a magyar fordítók szeretnek felemelni, felbontani, betoldani stb. Miközben tudjuk, hogy Blum-Kulka explicitációs hipotézise szerint (1986), az explicitáció nyelvpártól és fordítási iránytól független univerzális művelet.

Elhatároztam, hogy megvizsgálom az explicitációval és implicitációval járó műveletek egymáshoz való viszonyát, és szimmetrikusnak neveztem azokat az eseteket, ahol az explicitáció AB irányban implicitációval járt együtt BA irányban, és aszimmetrikusnak neveztem azokat az eseteket, melyekben az explicitáció AB irányban nem jár együtt implicitációval BA irányban.

Műveleti szimmetria		Műveleti aszimmetria	
A→B	B→A	A→B	B→A
szűkítés	bővítés (+)	szűkítés	bővítés (-)
betoldás	kihagyás (+)	betoldás	kihagyás (-)
felbontás	összevonás (+)	felbontás	összevonás (-)
felemelés	lesüllyesztés (+)	felemelés	lesüllyesztés (-)
EXPLICITÁCIÓ VAN	IMPLICITÁCIÓ VAN	EXPLICITÁCIÓ VAN	IMPLICITÁCIÓ NINCS

2. táblázat Műveleti szimmetria/aszimmetria

Mint a 4. táblázatból látható **műveleti szimmetriáról** akkor beszélünk, ha pl. AB irányban szűkítés, míg BA irányban bővítés, ha AB irányban betoldás, míg BA irányban kihagyás, ha AB irányban felemelés, míg BA irányban lesüllyesztés figyelhető meg (vö. 2. táblázat 1. és 2. oszlopa között). **Műveleti aszimmetriáról** akkor beszélünk, ha pl.

a szűkítés AB irányban nem jár bővítéssel BA irányban, ha a betoldás AB irányban nem jár együtt kihagyással BA irányban, ha a felemelés AB irányban nem jár együtt lesüllyesztéssel BA irányban. (vö. 2. táblázat 3. és 4. oszlopa között). Az átváltási műveletek rendszerének és az említett művelet-pároknak részletes kifejtésétől itt most eltekintethet, hiszen ezt megtettem korábbi műveimben (pl. Klaudy 1999).

Szimmetrikus művelet például a személyes névmások konkretizálása (szűkítése) a magyar-indoeurópai fordításban és generalizálása (bővítése) az indoeurópai-magyar fordításban), aszimmetrikus művelet például a mondategységek felemelése a mondat szintjére az IE→magyar fordításban, ha az nem jár együtt a mondategységek lesüllyesztésével a magyar→IE fordításban.

A fentiek alapján állítottam fel az aszimmetria hipotézist (Klaudy 2001), amely szerint az explicitáció és az implicitáció **nem szimmetrikus** műveletek, mivel a fordítók - ha van választási lehetőségük, - előnyben részesítik és gyakrabban alkalmazzák a *konkretizálás, felbontás, és betoldás és felemelés* műveletét mint a *generalizálás, összevonás, és kihagyás és lesüllyesztés* műveletét.

3. A műveleti szimmetria/aszimmetria vizsgálatának módszerei

A műveleti szimmetria/aszimmetria vizsgálatához ugyanakkor a nyelvpárnak **kétirányú** egybevetésére van szükség. A kétirányú egybevetést kétféle módszerrel lehet végezni:

(1) **Független** kétirányú egybevetés: ha egymástól független AB-BA fordításokat vizsgálunk törekedve természetesen a vizsgált szövegek lehető legnagyobb műfaji azonosságára. Ilyen egybevetést végzett Klaudy 1994-ben, amikor 200 angol, francia, német és orosz mű magyarra való fordítását és 50 magyar mű angol, francia, német és orosz fordítását vizsgálta, Klaudy és Károly 2005-ben, amikor Orwell magyarra fordított szövegeit vetette egybe Mikszáth és Kosztolányi angolra fordított szövegeivel.

(2) **Függő** kétirányú egybevetés: ha egymástól függő AB-BA fordításokat vizsgálunk, azaz idegen nyelvről magyarra fordított szöveget visszafordítunk idegen nyelvre, vagy magyarról idegen nyelvre fordított szöveget visszafordítunk magyarra. Ilyen egybevetést végzett Klaudy 1996-ban, amikor Göncz Árpád beszédének angol fordítását fordította vissza magyarra főiskolai hallgatókkal.

4. Milyen műveleteket érdemes vizsgálni?

A kétirányú egybevetés első lépése a **nyelvspecifikus és nem-nyelvspecifikus** műveletek elkülönítése. Nyelvspecifikusnak a nyelvi rendszerek különbségeivel magyarázható műveleteket nevezzük, nem-nyelvspecifikusnak a kulturális és háttérismereti különbségekkel és a kódváltás tényével magyarázható műveleteket nevezzük.

A nem-nyelvspecifikus műveletek természetesen vizsgálандók a műveleti aszimmetria szempontjából, hiszen az gyakran megtörténik, hogy a fordítók a célnyelvi olvasók háttérismereteinek hiányosságai miatt valamit betoldanak a fordításba, viszont a célnyelvi olvasók számára evidens információk kihagyására ritkán kerül sor.

A nyelvspecifikus műveletek viszont látszólag érdektelenek a fordításkutatók számára, sokan kizárják őket a fordításkutatásból, és leírásukat a kontrasztív nyelvészet hatáskörébe utalják. Pedig a fordítónak a nyelvspecifikus műveletek esetében is vannak választási lehetőségei. El kell osztani azt a tévhitet, hogy a forrásnyelv és a célnyelv

rendszerbeli és nyelvhasználati különbségei megszabják a célnyelvi választásokat. Éppen ellenkezőleg. A különbségek (pl. nemek hiánya a magyarban) csak annyit jeleznek, hogy ez az út zárva van, erre nem lehet menni, de éppen ezeken a helyeken nyílik tág tere a fordítói kreativitásnak (pl. a nemek kifejezésének számtalan eszköze a magyarban).

Tehát a nyelvspecifikus műveletek bizonyos alcsoportjai is érdekesek lesznek számunkra. A kétirányú egybevetés esetében három alcsoport különíthető el:

1. **Mindkét** irányban kötelező műveletek
2. Csak az **egyik** irányban kötelező
3. Egyik irányban **sem kötelező** műveletek

A „mit érdemes vizsgálni” kérdésre tehát azt felelhetjük, hogy az aszimmetria hipotézis bizonyításához érdemes vizsgálni a nem-nyelvspecifikus műveleteket és a nyelvspecifikus műveletek közül a csak egyik irányban, vagy az egyik irányban sem kötelező, azaz fakultatív műveleteket. Miért? Mert itt van a fordítónak választási lehetősége, és ha a választás nem teljesen szubjektív, hanem objektív okai (is) vannak, akkor azokat nyelvészetiileg meg lehet magyarázni. Nézzünk példát a háromféle műveletre az

3. táblázatban.

	A→M, N→M	M→A, M→N
Mindkét irányban kötelező	prepozíció→névutó (KÖTELEZŐ)	névutó→prepozíció (KÖTELEZŐ)
Csak az egyik irányban kötelező	névszói állítmány előtti határozatlan névelő kihagyása (FAKULTATÍV)	névszói állítmány előtti határozatlan névelő betoldása (KÖTELEZŐ)
Egyik irányban sem kötelező	mondatrészek felemelése a mondat szintjére (FAKULTATÍV)	mondatrészek lesüllyesztése a mondat szintje alá (FAKULTATÍV)

3. táblázat A nyelvspecifikus műveletek fajtái

Mindkét irányban kötelező művelet például az indoeurópai prepozíciók felcserélése névutókkal a magyarra való fordításkor és a magyar névutók felcserélése prepozíciókkal az indoeurópai nyelvekre való fordításkor, és mint ilyen, nem tárgya a fordításkutatásnak, legfeljebb a versfordításban lehetnek következményei.

Csak az egyik irányban kötelező művelet például a határozatlan névelő betoldása a névszói állítmány elé, ha magyarról németre, angolra fordítunk, de kihagyása nem kötelező a magyarra való fordításkor, és kezdő fordítók nem is hagyják ki a fölösleges határozott névelőket.

Szinte mindig fakultatív művelet a névszói szerkezetek felemelése a mondat szintjére, vagy tagmondatok lesüllyesztése a mondat szintje alá, de míg a felemelést a kezdő fordítók is elvégzik, a lesüllyesztésre csak a rutinos fordítók vállalkoznak.

5. Mi a haszna ennek a kutatásnak?

1. Ha a nyelvészetiileg magyarázható műveletek körébe fakultatív műveleteket is be tudunk vonni, akkor ezzel jelentősen tágítani tudjuk a nyelvészet magyarázó erejét a fordítók tevékenységének vizsgálatában.

2. Ha bizonyítani tudjuk, hogy a fordítók ösztönösen vagy tudatosan **nem végzik** el azokat a fakultatív, de nyelvészetileg magyarázható műveleteket, amelyek **implicitációval** járnak (*generalizálás, összevonás, kihagyás, lesüllyesztés*) – ezzel KÖZVETETTEN bizonyítjuk az explicitációs hipotézist, azaz az **explicitáció univerzális** jellegét.

Irodalom

- Blum-Kulka, S. 1986. Shifts of cohesion and coherence in translation In: House, J. Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Narr. 17–35.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 1996. Back Translation as a Tool for Detecting Explicitation Strategies in Translation. In: Klaudy K., Lambert, J., Sohár A. (eds.) *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica. 99–114.
- Klaudy K. 1999. Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* I. évf. 2. szám. 5–21.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 2001. Az aszimmetria hipotézis. In: Bartha M. (szerk.). *A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai*. Székesfehérvár: KJF. 371–378.
- Klaudy K. 2004. Az implicitációról. In: Navracsics J. és Tóth Sz. (szerk.) *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. Szeged: Generália. 70–75.
- Klaudy K., Károly, K. 2005. Implication in Translation: Empirical Evidence for Operational Asymmetry in Translation. *Across Languages and Cultures* Vol. 6. No. 1. 13–29.
- Zlateva, P. (ed.) 1993. *Translation as Social Action*. London: Routledge.

A fordítás szerepe a turisztikai reklámban

Kovács Péterné Dudás Andrea

A turizmus szolgáltatói iparág, amelyben a sikeres kommunikáció egyben az üzleti siker előfeltétele is. A szolgáltatók és a potenciális vendégek közötti kapcsolat többek között turisztikai információhordozó anyagok segítségével jön létre, amelyek általában egyszerre több nyelven jelennek meg. Az írásos reklámanyagoknak a fordítása a turisztikai szektorban nem kap elég figyelmet, a munkát gyakran hiányos nyelvismerettel rendelkező szakemberek végzik. Az idegenforgalomban olyan szakemberekre, szakfordítókra lenne szükség, akik ismerik az adott műfaji követelményeket, és ezeknek megfelelően készítenek színvonalas tájékoztató és felhívó jellegű szöveget. Előadásomban egy gyenge minőségű reklám példáján keresztül szeretnék rámutatni a nyelvi minőség jelentőségére, továbbá arra, hogy a műfaj- és a regiszterelemzés olyan kutatási terület a fordítástudományban, amelynek eredményei a gyakorlatban is felhasználhatók.

Mielőtt bemutatom a már fent említett példát, tisztázni szeretnék néhány elméleti szempontot. A reklám általában három részből áll: a kép, a cím és a szöveg. A kép az elsődleges figyelemfelkeltő tényező, csak ezután következik maga a szöveg. Mivel a brosrák általában csak átfutjuk, épp hogy csak rájuk pillantunk, nagyon fontos szerepe van az ikonográfiai megjelenítésnek.

A Finn Turisztikai Hivatal, a MEK (Matkailun edistämisskeskus) már a 60-as évek óta foglalkozik statisztikák készítésével, pszichológiai és szociológiai felmérésekkel. Ezek célja a piackutatás, a különböző fogyasztói magatartás és igény megismerése, és mindezekeken keresztül a hatékonyabb üzleti kommunikáció elősegítése. A számos tanulmány közül egyet szeretnék kiemelni, amely ugyan nem nyelvészeti elemzés, de segítséget nyújt az ideális turisztikai brosrák kialakításához. A szerző, Tiina Lämsä munkájában a brosrák tematikája, az ország-image áll a középpontban, melyet grafikus elemek és fényképek közvetítenek (Lämsä 1995). Lämsä azt vizsgálja, hogy a különböző országok milyen szimbólumokat és metaforákat használnak a vásárlói motiváció elősegítésére. Míg a francia brosrák a nemek közötti egyenjogúságot, addig az olasz a hagyományos férfi - női szereposztást hangsúlyozza. A briteket a sportolási lehetőségek, a németeket pedig az érintetlen természet, míg a japánokat a nevezetességek csálják Finnországba. A MEK felméréseket készít arról, hogy melyik perspektíva mely célcsoportnál kifizetődő, és mindezt figyelembe veszik a turisztikai reklámanyagok összeállításánál.

A finnek felismerték a kulturális különbségek jelentőségét a turisztikai reklámban. A turisztikai brosrákban az országot a különböző nemzetiségű szemlélő számára vonzó és figyelemfelkeltő módon próbálják bemutatni, és a reklámanyagot a célcsoport igényeinek megfelelően összeállítani.

Ha a kép kellően megragadta a figyelmünket, akkor talán elolvassuk a címet és, utána talán a szöveget. Pszichológiai felmérések szerint kb. 23 másodpercet szentelünk egy oldal áttekintésére, tehát az ideális hirdetés legyen rövid, könnyen érthető, és mégis hatásos.

Katharina Reiss már 1976-ban foglalkozott a reklámszövegek fordításközpontú elemzésével. Arra hívta fel a figyelmet, hogy a különböző szövegtípusokat sajátos vonásaiknak megfelelően, egymástól eltérő módon kell fordítani. Ahhoz, hogy a fordított célnyelvi szöveg funkcionálisan ekvivalens legyen (Klaudy 1994), a fordítónak ismernie kell az adott műfajt és a jellemző regisztert, amelyek a fordításkutatás eredményei alapján körvonalazhatók. Az angol és a német szakirodalomban ez a két fogalom (register, genre) gyakran párhuzamos kategóriaként jelennek meg, pedig a két elnevezés valójában nem azonos jelenséget takar: a regiszterelemzés a műfaji kategorizálás része, tehát alapjául szolgálhat egy adott szövegfajta leírásának. A műfaj inkább hagyományos, tapasztalaton alapuló nyelvi kategória, a regiszter ezzel szemben az általános helyzettípusokkal összeköthető fogalom. (Például, az a beszédmód, ahogyan a szülő a gyermekével beszél).

A szövegfajta vagy műfaj leírására számtalan meghatározás született, amelyek bizonyos szempontokban megegyeznek. Reiss szövegfajta-definíciója a következő: „A szövegfajta olyan szövegcsoporthoz tartozik, amelyek közös, történelmileg kialakult, szocio-kulturális szövegalkotási konvenciók szerint jöttek létre, és állandósult formában használatosak a köz- ill. a magánéletben.” (Reiss 1976: 25)¹ Tehát a szövegfajta hagyományokon alapuló, felismerhető és elvárható nyelvhasználati mintát jelent.

A magyar szakirodalom a szövegműfaj fogalmát csak irodalmi szövegekre használja, a szövegfajta és szövegtípus elnevezések pedig szinonimaként fordulnak elő, ellentétben az angol és német szakirodalommal. Így a következő meghatározás a szövegfajta értendő: „A szövegtípus a feladó és a címzett között meghatározott kapcsolatot feltételező, sajátos beszédhelyzetben születő, megszabott célú, témájú, jellegzetes felépítésű és stílusú hagyományos szövegforma” (Szikszainé Nagy Irma 1999: 277).

Ez a definíció magában rejtje a regiszterekhez való kapcsolódást is. A regiszter fontos része a szöveg értelmezésének, mert az olvasó ennek alapján rekonstruálja a kontextuális hátteret. A kontextus, amely a regiszterekben manifesztálódik, a strukturális és funkcionális nyelvleírásnak fontos, alapvető eleme. A regiszter fogalma a szövegfajta gyakorlati megvalósulásához köthető, mivel lehetővé teszi, hogy a szituatív kontextus jelentéseit konkrét, lexikai, grammatikai eszközökkel tegyük feldolgozhatóvá.

A regiszter azonosítása, megkülönböztetése szigorú kritériumok hiányában nehéz feladat. Mindig fennáll a veszély, hogy az adott regisztert egyszerűen megfeleltetjük az adott szituációnak, és túl általános kategóriákat használunk, melyek félrevezetőek lehetnek (Hatim és Mason 1990). A regiszterek szemantikai-pragmatikai leírását három változó alapján végezzük (Halliday 1989):

Mező (field)

A mező egyrészt a szöveg témáját jelenti, másrészt tükrözi a világról szerzett tapasztalatokat, ez azért fontos, mert az egyes nyelvek, kultúrák fogalmai nem mindig fedik egymást.

Mód (mode)

A fogalom a közlés helyére, módjára vonatkozik. A legalapvetőbb megkülönböztetés az írott és a beszélt nyelvi változat. A mód része a csatorna is, melynek változása nehézséget okozhat a fordítás során.

¹ Az előadásban szereplő idézet fordítása az előadás szerzőjétől származik

Hangnem (tenor)

A fogalom az adó és a vevő viszonyát fejezi ki. Az udvarias–kollegiális–intim skálán rendkívül sok változat lehetséges. A fordításban a hangnemnek kulturális különbségek esetén van szerepe.

A szemantikai-pragmatikai szint után következnek a reklámszöveg lexikai, grammatikai jellemzői. A reklámszövegek célja, hogy meggyőzze a vevőt a vásárlásról, s ennek megvannak a sajátos nyelvi eszközei, pl. (Reiss 1976)

- szóképzés, szóalkotás (fokozás gyakorisága, összetett szavak, fantázianevek, terméknevek)
- szóválasztás (szemantikai túlértékelés, túlzó kifejezések használata, költői hangulatú szavak, a közlés tárgya és a megfogalmazás módja közötti diszkrepancia)
- szójáték
- szintaktikai eszközök (rövidítések, befejezetlen mondatok)
- retorikai eszközök (szuggesztió elérése állítással, paranccsal, közvetlen megszólítással, érdeklődés ébresztése bevezető kérdéssel, bizalomkeltés megszólítással, a háromszori ismétlődéssel, eufemizmussal, a megjegyezhetőség elérése ismétléssel, ellentétezéssel, ritmussal, szójátékkal)
- érzelmi hatást keltő nyelvi eszközök (hiteles személyek említése, szerepeltetése, közmondások, szlogenek felhasználása)

Ezeknek a nyelvi eszközöknek a fordításakor tulajdonképpen nem is fordításra, hanem funkcionálisan ekvivalens célnyelvi szövegalkotásra van szükség. Meg kell találni azokat a kifejezéseket a célnyelvben, amelyek ugyanazt a szerepet töltik be célnyelvi befogadók körében, mint a forrásnyelvi kifejezés a forrásnyelvi befogadók körében. (Klaudy 1994)

A reklám általános jellemzői és alapvető kritériumai alapján nézzünk meg egy példát, egy gyenge minőségű brosrát, amely kapóra jön a reklámalemzőnek, hiszen kiválóan lehet rajta szemléltetni, hogy mennyire nevetséges és hatástalan lehet egy hibásan megfogalmazott reklám. Az előbb említett szemiotikai-pragmatikai regiszterek alapján feltérképezhetjük, milyen a brosrá szövegének kontextuális háttere.

Mező (field): egy téli üdülőhely hirdetése, osztrák reklám magyar interpretációja

Mód (mode): rövid reklámfilm – írott változat

Hangnem (tenor): meggyőző, rábeszélő szöveg

Következő lépésként azt kell megvizsgálni, hogyan realizálódik a szöveg, milyen lexikai, grammatikai eszközök valósítják meg a funkciót.

Nyelvi elemzés nélkül is szembetűnő a képhez tartozó cím és szöveg gyenge minősége, melynek következtében a felhívó funkció elvész. A cím:

Jólérző–ország. Idő az élvező számára

tipikus példája a szó szerinti fordításnak, melynek következménye, hogy a cím értelmezhetetlen a célnyelvi olvasó számára. Helytelen a folyamatos melléknévi igenevek használata, szófajváltásra vagy betoldásra lett volna szükség. Következik maga a reklámszöveg:

Későnkelő-reggeli 11 óráig

A későnkelő-reggeli összetétel ismeretlen a magyar nyelvben, szófajváltást és bővítést kell alkalmazni.

Ki a napsütéses teraszra – be a saját simulékony takaró alá

A *saját* (kinek a takarója alá?) redundáns elem. A *simulékony* szó használat helytelen, valakinek a modora lehet simulékony, de nem a takarója.

Leküzdvé minden gondolatot, ki a lesiklópályára

Itt a probléma a lexikai kollokációk különbségében rejlik: a félelmet leküzdvé kell kimenni a pályára? Azonban az is lehetséges, hogy a szerző nem a gondolatait, csupán a gondjait akarta leküzdeni.

Teljes gőzzel és/vagy muri az alpesi fogadóban

Ebben az esetben is eltérő lexikai kollokációról van szó: *teljes gőzzel* nekilátunk valaminek, de nem mulatunk. Az *és/vagy* megoldás a szolgáltatások fakultatív voltára utal.

Masszázs közben gyúratni magunkat

A mondat egyik része felesleges, hiszen ugyanarra a dologra kétszer utal. Hiszen mi mást tehetnénk masszázis közben? A hangvétel személytelen, az igeneves szerkezet nem szólítja meg az olvasót.

Az osztrák brosúra jó példa arra, hogy a turisztikai reklám nyelvi megjelenítésére, és ami még inkább igaz, ezek fordítására milyen kevésbé figyelnek a turisztikai szakemberek, holott a turizmus az egyik legjelentősebb szolgáltatói iparág, melynek fontos része a marketing. Ez a probléma általában nem az angol és a német nyelvű országokban merül fel, hanem a kis országokban (Spanyolország, Olaszország, Görögország, Kelet-Európa). Ezekben az országokban a turisztikai kiadványok olyan nagy mennyiségben jelennek meg, hogy a fordításra és lektorálásra nincs elegendő anyanyelvű szakember. Ezért nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az idegen nyelvű kiadványkészítéshez szükséges ismeretekre.

A kiadványkészítőnek nem kell feltétlenül anyanyelvűnek lennie, mert ha a fordítója kellőképpen ismeri a retorikai célt, a kontextuális háttérrel és a megfelelő lexikai és grammatikai regisztert, akkor jó, a funkcióját betöltő szöveget tud készíteni. A turisztikai szektorban minden bizonnyal hasznos lenne nagyobb súlyt fektetni a reklámok és turisztikai kiadványok célnyelvi fordítására, mert ez hozzájárulna a kommunikáció megkönnyítéséhez vendég és vendéglátó között.

Irodalom

- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatim, B. & Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London, New York: Longman.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol, német, francia, orosz fordítástechnikai példatárral (Theory and Practice of translation. With Illustrations in English, German, French and Russian)*. Budapest: Scholastica.
- Lämsä, T. 1995. Matlailuedistämiskeskuksen valittämä Suomi-kuva. *Research Reports* 128. Oulu: University of Oulu, Research Institute of Northern Finland.
- Reiss, K. 1976. *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronenberg/Ts.: Scriptor.
- Sziksizainé Nagy I. 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Források

Shakespeare-fordítás az ezredfordulón: a Macbeth esete Szabó Stein Imrével

Nagy István

1. A Shakespeare-fordítás huszadik századi konvenciói

Shakespeare fordításának egyik alapkérdése, hogy meglehetősen régi szerzőről lévén szó archaikus hangzású vagy kortárs köznyelvi stílusban kell-e visszaadnunk műveit. A kérdés a 19. századi fordítók, Arany, Petőfi vagy Vörösmarty számára föl sem vetődik, egyöntetűen koruk nyelvét használják az átültetésnél. Babits nyomán alakítják ki költők és filológusok a huszadik századi Shakespeare-fordítás azon hagyományát, hogy a komédia nyelve ugyan lehet modern, de a tragédia szövege finoman archaizált, és a tizenkilencedik századi klasszikusok nyelvhasználata felé hajló marad. Ezt a hagyományt Mészöly Dezső is követi és tiszteletben tartja, aki az elmúlt fél évszázadban legelszántabban harcolt a századforduló és Babits öröksége: az irodalmi és színházi Shakespeare szétválasztása ellen. Mészöly fordítói elvei és gyakorlata a költői nyelv egységének megteremtésére törekszik és a darabok társadalmi tartalma és Shakespeare társadalomábrázoló erényei miatt marad meg a klasszikus hangzás mellett, bár esszéiben a hangsúly a szöveg 'magyarságán' és 'mondhatóságán' van (Mészöly 1988:23-25). Ez az elv érvényesül mindazoknál a fordításoknál, melyek az 1955 óta szinte változatlan mai magyar Shakespeare-kánon darabjait alkotják.

1.1. Új paradigma felé

Kellenek új fordítások, mondja Géher István 1987-ben a Harmadik Magyar Shakespeare-bizottság alakuló ülésén (Géher 1988: 12). Ebben a beszédben intézményes kereteket is megálmodik a tudós filológus és költő, az 1988-as összkiadás szerkesztője, de a változó politikai- társadalmi- kulturális- és gazdasági viszonyok: a pluralizmus és a piacgazdasági racionalitás a még meglévő kereteket is elmoszák. De minthogy kellett, meg is születtek az új fordítások, mégpedig a lehetséges – gazdasági racionalitáson nyugvó – keretek között: színházak, rendezők megrendelésére egy-egy új bemutató „nyersanyagaiként”. A 90-es években jelentkező új Shakespeare-fordítók legjobbjai: Eörsi István, Nádasdy Ádám vagy Tandori Dezső tekintélyes önálló és fordítói életművel a hátuk mögött vállalkoznak a feladatra, s egy újfajta Shakespeare-nyelv megteremtésére törekszenek. A magyar irodalom és irodalmi nyelv 80-as-90-es évekbeli változása is tükröződik törekvéseikben: az elfogadottá vált köznyelvi, közönséges és szleng stíluselemek szabad használata adja e fordítások mai jellegét.

1.2. A *Macbeth* új fordítása és fordítója

A *Macbeth* fordítója, Szabó Stein Imre nem büszkélkedhet akkora írói vagy műfordítói életművel, mint említett pályatársai: ígéretesen induló írói pályáját a 80-as években televíziós szerkesztőségre cserélő, a 90-es évek közepén pedig multinacionális médiavállalkozásnál vezető menedzseri feladatot vállaló szerző számára az első Shakespeare-élmény szellemi kiruccanás: *A velencei kalmár* fordításának átdolgozása Alföldi Róbert rendező felkérésére. Hasonlónak indult a következő, a *Macbeth* is, s bár fordítónk

érezte a feladat súlyosabb voltát, az eredmény őt magát is meglepi: szinte beszippantja ez a megbízás. Mikor erről a munkájáról beszél, elhárítja a sugallatot, mely szerint ebben a tolmácsolásban is szerepet játszik a megrendelő, Alföldi Róbert darabértelmezése, viszont határozott párhuzamot von a saját döntőnek ítélt élettélményével: az érvényesülésért vívott harc dilemmáit találja meg Shakespeare darabjában (Bóta 2001: 7).

Szuverén munkáról van itt szó, bár a gondolati közösséget a rendező és fordító között kár lenne vitatni. Dolgozatomban nem kívánom értékelni a fordítás költői minőségét, bár ez a *Macbeth*, mint Shakespeare egyik legnagyobb költői teljesítménye esetében szinte megkerülhetetlen, hanem stilisztikai szempontból hasonlítom össze Szabó Lőrinc kanonizált és sokszor méltatott fordítását Szabó Stein Imre munkájával és az eredetivel. Az összehasonlítás fő szempontjait egy Szabó Steinnel készült interjú alapján válogattam, és a fordító célkitűzéseinek megvalósulását vettem szemügyre. Az említett interjúban (Bóta 2001) Szabó Stein Imre a magyar fordítói hagyományban kialakult „Shakespeare-máz”-ról beszél: arról a meggyőződéséről, hogy Shakespeare szövegei korántsem olyan fennkölték és ’artistikusak’, mint azt nem egy magyar fordításuk mutatja. Ezért aztán az ő célja közelebb vinni a fordítást az eredetihez, s ha fordítása költőiségben nem is veszi föl a versenyt Szabó Lőrincével, közelebb áll az eredetihez. Részletes elemzése ennek a fordításnak nincsen, de a bemutató kapcsán több színikritikus is említi e fordítás jellemző vonásaként a Shakespeare-i költészet lefokozását, a szöveg *költőietlenítését*. Ez lényegében összhangban van a fordító koncepciójával, és gyakran nem jelent mást, mint az ún. Shakespeare-máz lebontását. Szabó Stein fordítói eszménye az eredetihez hű, mai nyelven megszólaló Shakespeare. Ehhez hozzátehetjük még, hogy a fordítás egy prózai kor ’alakja és lenyomata’.

2. Fordítói módszerek: a köznapiság megtartása, az emelkedettség köznapivá tétele, a durvaságok megragadása és fokozása

E máz eltüntetésére, s a *Macbeth* realisabb ruhába öltöztetésére többféle módszert használ a fordító: nem csupán arról van szó, hogy szövegszerűen és stílusában követi Shakespeare-t előfordul az is, hogy a shakespeare-i emelkedettséget is köznapian fordítja, belekapaszkodik Shakespeare közönséges és durva célzásaiba, sőt ihletet kap tőlük. Shakespeare köznap fordulatának saját stílusértéken történő megtartása és a fárasztó epikus részletek köznapivá tétele mellet azonban Szabó Steinnek is vannak emelkedett pillanatai, mikor az ő szövege száll el az eredetitől éppúgy, mint a hétköznapiától.

2.1. A köznapiság fölismerése és megtartása

Shakespeare:

Macb. Stay, you **imperfect speakers**, tell me more.

By Sinel's death I know I am Thane of Glamis;

But how of Cawdor? the Thane of Cawdor lives,

A prosperous gentleman; and to be King

Stands not within the prospect of belief, (I.3. 70-74.)

Szabó Lőrinc:

MACBETH

Várjatok még, **homályos szónokok**:

Sinel meghalt, s így Glamis thánja lettem
De Cawdor hogyan? Cawdor thánja él,
Sora jól megy; és hogy király legyek,
Éppúgy **túl van a hihetőn**, akár az,
Hogy Cawdor thánja. (16.)

Szabó Stein Imre:

MACBETH:

Tökéletlen fecsegők, vájzatok

Apám, Finel meghalt: Glamis ura

Vagyok. De Cawdor? Megvan jól a thán

És él; a király is él: s hogy azzá

Legyek – ó, az csak **abszurd képzelet!** (20.)

Ebben a példában¹ azt látjuk, hogy a meglehetősen köznap Shakespeare-szöveget Szabó Lőrinc emelkedettebben, Szabó Stein viszont megfelelő köznapisággal fordítja. Ez a részlet többféleképpen is példázza a választékos/irodalmi és köznap beszéd ellentétét. Az első sorokban kiemelt fordulat a szókincs, a szöveg többi része a mondat- és szövegszerkesztés szintjén köznapibb, mint Szabó Lőrinc fordítása. Furcsa ellentmondása Szabó Stein szövegének – ami már előlegezi az egész fordítás jellegét – hogy a remek köznap fordulatok és rövid félmondatok után egy patetikus ízű kiszólás következik: „... hogy azzá / legyek – ó, az csak abszurd képzelet!”

2. 2. Az emelkedettség köznapivá tétele

A fordítói megközelítésből adódik, hogy a Shakespeare-nél föl-fölbukkanó epikus pátosz (például a Macbeth hőstetteiről szóló beszámolóban) visszaadása nem fér bele ebbe a koncepcióba. Példánkban egy másik szándékos fordítói beavatkozásra is fény derül, mely Duncan személyiségét is megváltoztatja. Azzal, hogy ily bántóan köznyelvi fordulatot ad a szájába a fordító a királyt tiszteletre méltó, bár tehetetlen emberből hétköznapi bürokratává teszi már első megszólalásával.

Shakespeare:

Dun. What bloody man is that? He can report,

As seemeth by his plight, of the revolt

The newest state. (I. 2. 1-3.)

Szabó Lőrinc:

DUNCAN

Ki az a véres? – Úgy fest, mint aki

Tudhatja, mi volt legutóbb a helyzet

A lázadókkal. (10.)

¹A Shakespeare-filológiában szokásos felvonás, jelenet, sor szerinti hivatkozást alkalmazom az eredetiből vett idézeteknél, a fordításoknál pedig az oldalszámot adom meg.

Szabó Stein Imre:

DUNCAN

S az a véres ott? **Megtépték csúnyán** a lázadók.

Ki mástól várhatunk

Hiteles beszámolót? (14.)

2.3. Az emelkedett hangnem megtartása és köznapi Shakespeare-passzusok emelkedetté tétele

A fordító és a fordítás nem következetes. Shakespeare emelkedettebb stílusát is megtartja néhol, sőt köznapiabb részeket is emelkedetté tesz.

Shakespeare:

Macd. Hail, King! For so thou art. Behold

[where stands

Th'usurper's **cursed** head: the time is free.

I see thee compass'd with thy kingdom's
pearl

That speak my salutation in their minds;

Whose voices I desire aloud with mine

Hail, King of Scotland! (V.9. 20-25)

Szabó Lőrinc:

MACDUFF

Üdv, királyom (mert az vagy): nézd hol a

Bitorló **vad** feje: megszabadultunk!

Körötted hazánk gyöngyei: szívükben

Velem köszöntenek; de hadd kiáltsuk

Együtt hangosan: Éljen Skócia!

Éljen a király! (124.)

Szabó Stein Imre:

MACDUFF

Üdv, király, mert az vagy; itt hozom a

Bitorló **vicsorgó** fejét. Idő van.

Körülötted hatalmad gyöngysora;

S a színe-java egyként üdvözöl,

S hangomhoz kórusként vegyül mind:

Éljen Skócia királya! (115.)

Kétségtelen, hogy a fordító nem bánik elég érzékenyen a nyelvvel; a shakespeare-i nyelv stílusbeli egyenetlenségeit sokkal eredményesebben mutatja meg, mint annak költői erejét. Amikor pedig líraisággal próbálkozik, olyan megoldásokba szalad bele, mint a *Magyar Narancs* kritikusa által is kifogásolt 'fuvalmon lépkedő kerub' (...heaven's Cherubins, horsed / Upon the sightless couriers of the air...I.7. 22-23).

3. A fordítás értékei és gyengéi

A fordítás legfőbb értékei közé tartozik, hogy bátran használja a mai nyelvet, éppúgy nem válogat a nyelvi eszközök tárházából, mint Shakespeare saját korának nyelvéből. Vannak a fordításnak ihletett pillanatai, ha nem is Szabó Lőrinc legjobban szeretett és fülünkbe vésődött sorait teszi fakóvá, kétségtelen dinamizmust és eleveniséget kölcsönöz a szövegnek. Valóban nem költői erejével tűnik ki, ami egy Shakespeare-fordítás esetében bizony baj, de van benne drámaiság. A nyelvi rétegek kibővítése érzelmi és hangulati szinten is nagyobb változatosságot, szélsőségesebb indulati hullámzást tesz lehetővé és gazdagítja a főszereplők egymáshoz való viszonyának ábrázolását. Mindez, minden hibája mellett is alkalmassá teszi a fordítást arra, hogy új bemutatók alapjául szolgáljon, azaz valóban függetlenné váljon attól az előadástól és a rendezői koncepciótól, mely ihlette, és helyet kapjon a Shakespeare-interpretációk sorában.

Irodalom

- Bóta G. 2001. „Semmivel sem hazudok többet, mint bárki más”. Szabó Stein Imre a műfordításról, a média sajátosságairól és a kompromisszumokról. *Magyar Hírlap*. 2001.11.02. p. 12.
- Csáki J. 2001. Malcolm Orbán Viktor? *Magyar Narancs*. 2001.11.15. p. 34.
- Géher I. 1988. Shakespeare: tükör. In: Géher I. – Fabiny T. (szerk.) *Új magyar Shakespeare-tár*. Budapest: A Modern Filológiai Társaság Kiadása. 9-15.
- Mészöly D. 1988. Shakespeare magyarul. In.: Mészöly D. *Új magyar Shakespeare*. Budapest: Magvető (Első megjelenés: 1948.)

Források

- Shakespeare, W. 1995. *Macbeth*. (The Arden Shakespeare, Ed. Kenneth Muir first published in 1951) London: Routledge.
- Shakespeare, W. 1981. *Macbeth*. (ford.: Szabó Lőrinc) Budapest: RTV-Európa.
- Shakespeare, W. 2001. *Macbeth*. (ford.: Szabó Stein Imre) Budapest: Magvető.

Hogyan fordítjuk németre a *jó, jól, jobban* magyar szavakat?

Székely Gábor

1. A témaválasztás indokolása

A *jó, jól, jobban* szavak a magyar nyelv szókészletének ősi, ugor eredetű bázisához tartoznak. A gyakorisági szótárak a gyakran használt szavak között tartják számon. Jelen-tésükkel minden magyarul beszélő ember tisztában van. Feltételeznénk, hogy idegen nyelvre fordításuk nem okoz gondot. Ez valóban így is van. Az említett szavakkal alkotott kifejezések általában könnyedén lefordíthatók valószínűleg bármely, a magyar emberek szempontjából nézve „idegennek” tekinthető nyelvre.

Két olyan okot említek meg, amelyek mégis azt indokolják, hogy vizsgáljuk meg e szavaknak, illetve a velük alkotott szókapcsolatoknak a fordításait:

1. *Jó* szavunk az úgynevezett BONUS lexikai függvény általános ekvivalensének tekinthető, ugyanakkor nem egy kifejezésben – *jól* szavunkkal együtt – a MAGNUS paraméter reprezentánsaként jelenik meg (vö. Szűcs 1999: 183).

2. *Jobban* szavunk – eltérően például az egyébként kitűnő magyar-német nagyszótárunk szerzőinek álláspontjától – nemcsak a magyar *jól* szónak, hanem a magyar *nagyon* szónak is középfokú alakja (vö. ÉKSz. 2003), sőt – véleményem szerint – például olyan igékhez kapcsolódva, amelyeknek a jelentése erősíthető, fokozható (vö. Székely 2004) minden lexikális jelentés nélkül egyszerűen a középfok jelölésére szolgál.

Feltételezhetjük, hogy amennyiben a magyar *jó, jól* szavak nem minőséget, hanem fokozást fejeznek ki, a *jobban* szó pedig nem a *jó*, hanem a *nagyon* szó középfokaként, vagy a középfok jeleként tűnik fel egy szövegben, akkor az átváltási műveleteket sajátos vonások jellemzik. E dolgozatban azt vizsgálom meg, hogyan fordítják a *jó, jól, jobban* szavakat németre, ha ezek a szavak minőséget jelölnek, és milyen német ekvivalensek fordulnak elő a német szövegben, ha ezek a szavak a fokozásnak valamely változatát jelölik.

2. A vizsgált korpusz. A választás indokolása

Vizsgálandó szövegnek Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regényét (Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp., 1960, negyedik kiadás), és a regény egyik német változatát (*Sterne von Eger*, Corvina, 17., vollständige und überarbeitete Auflage, 2002. Ins Deutsch übersetzt von Mirza von Schüchting. Deutsche Textarbeitung von Georg Harmat) választottam.

Köztudott, hogy Gárdonyi Géza eredeti szövegét – hasonlóan például a Jókai-regényekhez, de azért lényegesen kisebb mértékben – az újabb kiadásokban némileg átdolgozva jelentették meg. Az is feltételezhető, hogy az említett német nyelvű szöveg nem az 1960-as magyar kiadás alapján készült. Elképzelhető tehát, hogy mindez némileg befolyásolja a német nyelvű változat szöveghűségét a magyar nyelvű változathoz képest. Minden jel arra mutat azonban, hogy a vizsgált téma szempontjából az esetleges apróbb szövegbeli eltérések elhanyagolhatók.

Választásom azért esett az *Egri csillagokra*, mert Klaudy Kinga és Salánki Ágnes a *Német-magyar fordítástechnika* című könyvben e regénynek és német változatának egybevetésével a fordítás általánosabb törvényszerűségeit vizsgálva foglalkozott (Klaudy – Salánki 1997). Dolgozatom tehát – egy részletkérdés vizsgálata révén – mintegy széreny kiegészítése lehet a szerzőpáros eredményeinek.

3. A magyar *jó* szó német megfelelői

3. 1. A *jó* szó jelentése 'jó'

Az ÉKSz. szerint a magyar *jó* szó jelentése lehet: „1. Kíváncsi(in)nknak, ill. rendeltetésének, hivatásának megfelelő. ... 2. Kellemes, kedvünkre való. ... 3. Erkölcsei követelménye(in)knek megfelelő. ... 4. Jószívű, jóindulatú, gyengéd érzésű. ... 5. A társadalmi szokásoknak megfelelő.” Mindezek a jelentésárnyalatok a BONUS lexikai függvény körébe sorolhatók. Magyar példák és azok fordítása:

Jónak egyik se *jó*, az igaz. (16)

Gut ist keiner von ihnen, das stimmt.” (20)

Jó hely. (29)

Ein **guter** Ort. (35)

Nem vagy *jó* asszony... (83)

...Bist du keine **gute** Frau... (97)

Jó füle lehet a szultánnak. (90)

Gute Ohren muß der Sultan haben. (103)

Az általánosnak tekinthető megoldás mellett ritkán előfordul, hogy a fordító más változatot választ:

– Talán nem *jó*? – kérdezte Dobó.

Jónak elég *jó* – vont a vállán Gergely. (321)

„Nicht **gut**?” fragte Dobó.

„**Schlecht** ist es gerade nicht”, sagte Gergely mit einem Achselzucken... (356)

E párbeszédben talán stilisztikai megfontolás volt a döntő: a fordító változatosabb fordulatnak vélte, ha a válaszban a *gut* antonimájának tagadásával adja vissza a magyar szöveg jelentését.

Mióta Eger vívta a török mindig ingerült volt a *jó* ember. (440)

Seit die Türken Eger belagerten, war der **brave** Mann ständig gereizt. (440)

Itt a *jó* szó a magyar szövegben is helyettesíthető lenne a *derék* szóval. A német szövegben tulajdonképpen ennek a szónak a megfelelője jelenik meg, amely melléknév azonban közeli szinonimája a *gut* szónak.

A példák talán meggyőzően bizonyítják, hogy amennyiben a *jó* szó jelentése a BONUS lexikai függvénybe tartozónak tekinthető, a német fordításban a jellemző ekvivalens a *gut* melléknév. Ilyenkor a fordító dolga meglehetősen könnyű.

3. 1. A *jó* szó jelentése 'nagyon'

A magyar *jó* szót 'nagyon' jelentésben is használhatjuk (vö. ÉKSz. *jó* címszó 8.). Gárdonyi Géza gyakran él ezzel a lehetőséggel. Ilyenkor a német szövegben változatos megoldásokat találunk:

Jó messze. (52)

Ziemlich weit. (59)

Bizony még **jó** messze lehet... (88)

„**Noch sehr weit**”, meinte Tulipán. (101)

... az üldözöttek még **jó** távol járnak, ... (228)

... daß die Verfolgten noch einen **großen** Vorsprung hatten... (254)

A *ziemlich, sehr, groß* szavak fokozó lexémák. Ha tehát a magyar *jó* szó fokozható lexémához kapcsolódik, akkor sajátos jelentésátvitel történik: a *jó* melléknév tulajdonképpen a *nagyon* szó szinonimájává válik. Ezt a fordító érzékeli, és azonnal a német kulcsszóhoz kapcsolható fokozó lexémát választja. Az utolsó mondat párban az *einen großen Vorsprung haben* kifejezés jelentése: 'nagy előnye van'. A fordító ez esetben a magyar fokozó értelmű szószerkezetet mértékhatározóval adta vissza.

Összegzőként azt mondhatjuk, hogy amennyiben a *jó* szó jelentése alapján a MAGNUS lexikai függvénybe tartozónak tekinthető, akkor a német szövegben általában nem a *gut* szó jelenik meg, mert a német nyelvben az a melléknév nem használatos lexikai fokozó elemként. Ez esetben tehát a magyar és a német nyelv viszonyára az interferencia a jellemző, ezért a fordítónak arra kell ügyelnie, hogy a magyar fokozó értelmű szókapcsolatnak megfelelő kifejezést válasszon.

4. A magyar *jól* szó német megfelelői

Jól szavunk az ÉKSz. szerint határozószó. A címszó alatt felsorolt első négy jelentésárnyalat a BONUS függvény körébe sorolható. Gárdonyi Géza szóhasználatában ilyenkor a *jól* jelentése a '**helyes**', 'vmely követelménynek megfelelő' jelentéshez áll közel, és a német fordításban is ez az értelem fejeződik ki:

Jól beszél asszonyunk önagysága... (200)

Unsere edle Frau **hat recht**... (223)

Jól sejtetted, hogy nem a szíve szerint megy Fürjeshez. (205)

Du hast **richtig** vermutet, es heiratet Fürjes nicht aus Liebe. (229)

A német szövegben a *recht haben* kifejezés, a *richtig* szó ('igaza van', 'helyes') egyértelműen tükrözi a helyeslés, egyetértés jelentéstartalmát. A német *gut* szó is használható ilyen értelemben. Ugyancsak indokolt a *gut* szóval történő fordítás akkor, ha a *jól* határozószót 'a kíváncsúnak megfelelő' értelemben használjuk:

Ott **jól** elrejtőzködhettek. (52)

Dort könnte man sich **gut** verstecken... (60)

Jól szavunk '**nagyon**' jelentéssel történő használatára az ÉKSz. szótár szerzői szerint a *bizalmas* stilisztikai jegy a jellemző. Gárdonyi gyakran használja a *jól* szót '**nagyon**' értelemmel. A német változatban ilyenkor természetesen fokozó elemek jelennek meg:

Jól meggyötörje! – kiáltotta vissza a papnak. (51)

„Peinigt ihn **tüchtig!**” rief Gáspár dem Pfarrer noch zu. (58)

Leült, **jól** beszalonnázott, beborozott... (326)

Dann setzte sich, führte sich ein gehöriges Stück Speck zu Gemüte, begoß es **tüchtig** mit Wein,... (362)

Verd rá legény **jól** a döngölővel. (380)

Stampf sie mit der Ladestange **fest**, Bursche! (418)

Ilyenkor előfordulhat, hogy a fordító a magyartól teljesen eltérő megoldást választ.

Tipikusnak tekinthető például szintetikus fokozó értelmű fordulatnak (fokozó értelmű szinonimának, szóösszetételnek vagy állandósult szókapcsolatnak) a használata:

Bálint úr **jól megtermett** javakorú ember... (68)

Herr Bálint war ein **stattlicher** Mann in den besten Jahren... (77)

A *jól* határozószó szemantikai szempontból természetszerűleg nagyon közel áll a *jó* melléknévhez. A *jó* melléknév olykor alkalmas melléknév fokozására is (*jó messze*). Igéhez viszont csak a *jól* határozószó kapcsolható. Funkciója szerint éppúgy alkalmas lehet igék jelentésének erősítésére, mint a *jó* melléknév mellékeve, számnevek, határozószók jelentésének a fokozására.

4. A magyar *jobban* szó fordítása

Jobban szavunk határozószó, a *jól* szó középfoka. Egy másik szóhoz viszonyítva jelentheti azt, hogy 'még inkább jó'. Jelentheti azt is, hogy 'nagyobb mértékben' (vö. ÉKSz.). Felfogásom szerint – amint azt már többször kifejtettem (vö. pl.: Székely 2004, 2005) – vannak fokozható igék is. Például az *esik* ige alapfoka: *Tegnap úgy esett, mint tegnapelőtt; középfoka: Ma jobban esik, mint tegnap; felsőfoka: A meteorológusok szerint holnap fog a legjobban esni*. *Jobban* szavunkat tehát használhatjuk: a) a *jól* melléknév középfokú alakjaként, b) 'inkább' jelentésben, c) 'nagyobb mértékben' jelentésben, d) fokozható igék középfokának; e) *nagyon* szavunk középfokának a jelölésére.

Az *Egri csillagokban* kimondottan mértéket jelölő értelemben használt *jobbant* nem találtam. A *jobban* határozószó a *jól* határozószó középfokaként jelenik meg a következő mondatban:

Mert ő **jobban** tud vigyázni reá, mint te... (63)

Ebben az esetben a *jobban* jelentése a *jó* melléknévnek 'a kívánalmaknak megfelelő módon' jelentésére vezethető vissza. A német fordításban természetszerűleg a *gut* középfoka, a *besser* jelenik meg:

Weil er **besser** auf ihn aufpassen kann, als du... (72)

Ha a *jobban* az *inkább* szerepkörében jelenik meg, akkor a jellemző német megfelelő *mehr*:

Mentül **jobban** ütik, antul *jobban* szikrázik. (347)

Je **mehr** man auf ihn schlägt, um so mehr Funken sprüht er. (384)

Ha a *jobban* határozószó fokozó elemként jelenik meg a szövegben, akkor általában a kulcsszóhoz leginkább megfelelő fokozó elem középfokát használja a fordító:

A török a kiáltásra **még jobban** veri a lovát. (125)

Da schlug der Türke **nur noch mehr** auf sein Pferd ein...(141)

...de hát annál **jobban** repültek. (231)

...aber um so **rascher** flogen sie dahin (256).

5. Összegzés

A *jó*, *jól*, *jobban* szavak, illetve a velük alkotott szókapcsolatok fordításának a vizsgálata számomra azért érdekes, mert alkalmat ad arra, hogy konkrét szövegekből kiindulva, lényegében véve kontrasztív elemzést végezve rámutassak arra a tényre, hogy a különböző nyelvek szóképzésének rendszerében nemcsak a hagyományos értelemben vett rokon értelmű szavak alkotnak részrendszert. A függőségi elméletekből, a lexikai

függvények létezését feltáró szemantikai elméletekből kiindulva kimutatható az is, hogy egy nyelv szókészletének a részrendszerét nemcsak a hagyományos értelemben vett rokon értelmű szavak alkotják. Az egyes szemantikai csomópontokhoz (például a MAGNUS vagy BONUS lexikai függvényekhez) rendelhető „kvázi-szinonimák”, amelyek a legtöbb esetben jelentésátvitel és alkalmi kapcsolódások révén fejezik ki a fokozás vagy minőség jelentéstartalmát, ugyancsak sajátos részrendszert alkotnak az adott nyelv lexikai állományán belül. Ezeknek a részrendszereknek a létezését, illetve a rájuk vonatkozó legfontosabb sajátosságokat a fordítók – kiváló nyelvtudásuk következtében – általában ismerik, és a rájuk vonatkozó szabályokat a fordítás során többnyire ösztönösen betartják. A nyelvoktatás feladata lehet e területen is az ösztönösség tudatossá tétele.

Irodalom

- ÉKSz. 2003. *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Főszerkesztő: Pusztai Ferenc. Bp: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy K. – Salánki Á. 1997. *Német-magyar fordítástechnika*. Bp: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Székely G. 2004. A fokozásról és az igék fokozásáról. In: Bakonyi István – Náday Julianna (szerk.): *A többnyelvű Európa. A XIII. MANYE Kongresszus előadásai*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 65–170.
- Székely G. 2005. Egy sajátos nyelvi jelenség, a fokozás. In: Simigné Fenyő Sarolta – Bodnár Ildikó (szerk.): *Sokszínű nyelvészet*. Miskolc: Miskolci Egyetem, 41–48.
- Szűcs T. 1999. *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában. (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.)*. Bp: Tankönyvkiadó.

A magyar Shakespeare-fordítás története. Műfordítás-elméleti áttekintés 1785-től 2005-ig

Szele Bálint

A magyar Shakespeare-fordítás 220 éve alatt az irodalom- és fordítástudomány óriási változáson ment keresztül. Dolgozatom e változás legutolsó szakaszát szeretné bemutatni. A XX. század második felének Shakespeare-fordításáról összefoglaló mű még nem készült, ezért dolgozatomban csak erről a korról adok részletesebb leírásokat. A XVIII-XIX. századi Shakespeare-fordításról Bayer József (Bayer 1909), Ruttkay Kálmán (Ruttkay 2002), Dávidházi Péter (Dávidházi 1989) és Benő Attila *et al.* (Egyed 2003) munkáiból tájékozódhatunk. A II. világháború utáni fordításokat részben Kardos László, Rába György és Rónay György munkáiból ismerhetjük meg.

Az 1900-as évek első felében megélénkülő irodalmi élet új nemzedékének képviselői a nagy munkával megvalósított első Shakespeare-összkiadást (1864-1878) már rossznak tartották. Cholnoky Viktor 1907-ben azt írta, hogy az összkiadás „jóindulatú próbálkozás, vagy komolytalan dilettáns munka.” „A kor, melyben legtöbb Shakespeare-fordításunk született, nem volt szerencsés a fordításra, ekkor lágy, regényes, olvatag biedermeier nyelv uralkodott, csupa hús és zsír, és nem csontos, nem inas, mint a shakespeare-i nyelv” – fogalmazott Kosztolányi. (Maller 1984:348) A 10-es években emiatt többen belevágtak az újrafordítás nagy munkájába – a 10-es és 20-as években tucatnyi drámának új fordítása készült el, de ezek nem bizonyultak maradandónak.

A két világháború között elsősorban a *Nyugat* művészei vitték tovább a magyar Shakespeare ügyét. Az új magyarításokat olyan fordítók szólaltatták meg, mint például Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, vagy Szabó Lőrinc; ennek tudatában nem meglepő, hogy Shakespeare korábbi szentimentális vagy romantikus, helyenként finomkodó, vagy éppen zavaros nyelve teljesen átalakult. A *Nyugat-korszak* műfordítói programját a szigorú Babits Mihály alkotta meg. 1916-ban így írt: „[...] annyi feladat volna még! mikor a nagy költő művei nyelvünkön nagyrészt csak érthetetlen és érdemtelen fordításokban olvashatók, melyeket hiába iparkodunk foltozni, tatarozni, mint az alapjában hibás épületeket!” (Babits 1978 I:430) „Nem jók az ilyen fordítások, és Shakespeare-t sokkal, de sokkal nehezebb olvasmánnyá teszik magyarul, mint angolul, még a magyar ember számára is.” (Babits 1978 I:432) Babits a költőt látta Shakespeare-ben, és nem is titkolta, hogy esztétikai síkon közelít a nagy angol bárd műveihez: ő Shakespeare-t elsősorban bensőségesen átélethető költőnek tartotta: „igazán bámulatos, hogy ezek a finom nűánszokra épített, lírai és epikusan festő drámák valaha színpadon is hatottak [...] darabjai igazában csak olvasva érvényesülnek.” (Babits 1991:242-243) Babits – költőként – saját irodalomszemléletében fontosnak tartotta a műfordítást (nem kevésbé tanítványa, Szabó Lőrinc), az eredeti mű átélését, a lefordítás számára a mű magáévá tételét is jelentette. *Shakespeare-fordítás* című tanulmányában foglalta össze a Shakespeare-átültetés műfordítói alapelveit. (Babits 1924)

Babits sokkal szigorúbb Aranynál, alapelveik azonban hasonlóak: a fordítás legyen formahű (enjambement-ok, rímek, költői díszek), tartalmilag teljes (tehát nem nehe-

zebb vagy egyszerűbb, mint az eredeti), közérthető, és óvakodjon a túlzott magyarkodástól. Kosztolányi Dezső, a másik nagy fordító-egyeniség valamivel később szintén megfogalmazta a Shakespeare-fordítás „hagyományos elveit.” (Kosztolányi 1933) A *Nyugat* nagy fordítói által megfogalmazott elvek alapján egy új műfordító-generáció nőtt föl: Szabó Lőrinc, Somlyó György, Kardos László, Vas István és még sokan mások. Ennek az új, fiatal és tehetséges műfordítói gárdának a munkája alapozta meg a modern magyar Shakespeare-t.

Az 1930-as, 1940-es években készült új átültetések meghaladták a XIX. századi fordítások színvonalát, mind nyelvezetben, mint tartalmi hűség terén. Szabó Lőrinc 1935-ös *Athéni Timon-átültetése* Arany János óta az első igazán modern Shakespeare-fordítás volt. Megérett az idő egy új Shakespeare-összes kiadására. A második világháború pusztítása miatt az 1943-ban elkezdett munkát csak 1948-ban tudták befejezni – ekkor jelenhetett meg *Shakespeare összes drámai művei* címen az új négykötetes sorozat a Franklin Társulat kiadásában. Ez a kiadás az akkor fellelhető legjobb magyarázatokat gyűjtötte csokorba.

Szabó Lőrinc, egyik legnagyobb Shakespeare-fordítónk, a Nemzeti Színház igazgatójának felkérésére 1935-ben készítette el első Shakespeare-drámafordítását (*Athéni Timon*). Utolsó Shakespeare-fordítása 1954-ben készült el. Közel két évtizedes Shakespeare-fordítói pályájáról nagyon kevés dokumentum maradt ránk; Szabó Lőrinc nem fogalmazta meg műfordítói elveit, csak kisebb cikkeiben, interjúiban utalt ezekre. Programértékű kijelentése volt, hogy „a világirodalom terjesztése, az általános műveltség közvetítése és fokozása előfeltételeket kíván és egyúttal nagy lelkiismereti megbízatás [...] a tolmácsolás művészeinek.” (Szabó Lőrinc 2003:822) „Alapelveink legyenek legjobb hitünk szerint időállóak; [...] a világirodalom másként aligha válhat bennünk az emberi megismerés egyik egyetemes eszközévé.” (Szabó Lőrinc 2003:821)

Többen megemlítik fordításai kapcsán a muzikalitás hiányát. Szabó Lőrinc nem a verszene, a rímek, a hanghatások révén kíván hatást elérni. Kardos László szerint Szabó Lőrinc puritán rímelő, versszövege gyakran „szikárabb, szárazabb, zeneietlenebb, érdekesebb-intellektuálisabb.” (Kardos 1958:4) Az érett műfordító Szabó Lőrincet nem a zeneiség, hanem az idegen költészet képzetvilága és a vers gondolati szerkezete foglalkoztatta legjobban. „Az idegen szövegből [...] a gondolati elem izgatja elsősorban” – írta Kardos. (Kardos 1958:4) Műfordításainak sajátos újdonsága a korábbi fordítók munkájához képest az, hogy a vers más összetevőinek rovására a gondolatmenetet adja vissza minél hívebben. (Rába 1972:125) Szabó Lőrinc racionalista gondolkodó volt, akinek a legfontosabb a gondolat és a kép megragadása, aki remekel ott, ahol a „tárgyi hűség és ideges vibrálás, szenvedély és gúny, intellektuális játékoság és forma-fegyelem hat együtt,” (Szabolcsi 1958:1554) mint például a *Troilus és Cressida* egyes részleteiben. Szabó Lőrinc a koppanóan száraz, tömör, képszerű megjelenítést tartotta fontosnak, és bizonyos értelemben a *magyarázó fordítás* elvéhez tért vissza. Emellett nem riadt vissza a modern kifejezések, modern szavak használatától sem, amit kritikusai sokszor fölrottak neki. Szabó Lőrinc a költőien bonyolult, mégis érthető Shakespeare-szöveg megteremtésével megalapította a Shakespeare-fordítás új iskoláját.

A magyar Shakespeare-fordítás legjelentősebb alakja a második világháborút követően Szabó Lőrinc mellett Vas István volt. 1944-ben a *VI. Henrik* fordításával kezdte

roppant méretű műfordítói pályáját: nyolc Shakespeare-drámát az ő átültetésében ismerhetünk. Vas István Shakespeare-je „a viharzó szenvedélyek, a vad és mohó életvágy költője” – írta róla Fenyő István. (Fenyő 1976:163) Vas István nem hagyott ránk összefüggő műfordítás-elméletet, de több tanulmányában is kitért műfordítói elveire. „Shakespeare mindenekelőtt és mindenki előtt a szenvedély költője volt” – írta. (Vas 1978:37) Ennek megfelelően magyarított, figyelve arra is, hogy szövege modern legyen. Vas István fontosnak tekintette a teljes értékű, „művészi” fordítást is. „Él nálunk egy kényelmes színházi felfogás, mely a modern színpadon kialakult színészi minimumból indul ki, s még Shakespeare-ben is „könnyen mondható” szöveget kíván. [...] E felfogás a könnyen mondhatóság kedvéért öntudatlanul is Shakespeare olcsóvá lapítását és simítását célozza” – írta – pedig „Shakespeare-t éppen meghökkentőbb részleteiben lehetőleg szóról-szóra kell fordítanunk.” (Maller 1984:446)

Vas István fentebbi szavaiban is észrevehető az 1960-as évek végétől kibontakozó új Shakespeare-felfogás térhódítása. Az 1960-es évektől – főleg a költészet és dráma shakespeare-i egységét valló és vállaló Mészöly Dezső munkássága nyomán – előtérbe került a „színházi Shakespeare,” a költői bonyolultsággal szemben a csiszoltabb, egyszerűbb nyelv. Mészöly Dezső szintén az 1940-es években kezdte fordítói munkáját. Azóta 11 fordítással és esszék sorával gazdagította a magyar Shakespeare-irodalmat. „Akkor érném el célomat, ha Shakespeare-fordításaimat forgatva is karnyújtásnyi közelségben érezném olvasóm a költőt és korát [...] – írja.” A magyar szöveg ne legyen se archaikus, se homályos, se patinás – mondja Mészöly – a fordítás úgy hasson, mint az eredeti Shakespeare az eredeti publikumra. (Mészöly 1988:13) Mészöly Dezső a színházi Shakespeare-t tekinti normának: „a fordítás hűségének legfőbb kritériuma éppen a színpadi effektus” – írja. (Mészöly 1988:15) Ennek érdekében az érthetőség, az egyszerűsítés mellett teszi le a garast, azonnal érthető, azonnal ható Shakespeare-t hoz létre. Mészöly „a legmagyarabb magyar” nyelven, az idegen szavak és latin betoldások mellőzésével fordít, mintegy a mai közönség számára adaptálva az eredeti műveket.

A magyar Shakespeare következő mérföldköve a Kéry László szerkesztésében 1955-ben az Új Magyar Könyvkiadónál megjelent négy- illetve hatkötetes kiadás (Shakespeare összes *drámái*) volt. Géher István, az utolsó, 1988-as Shakespeare-gyűjtemény (amely nagyrészt az 1955-ös szövegekre épül) főszerkesztője 1988-ban megjegyezte: „a magyar Shakespeare jó, de nem mai.” (Géher 1988:12) A hivatalos (vagyis az összkiadásokban megjelenő) Shakespeare-kánon megmerevedett, miközben a nyolcvanas évek óta – és különösen a 90-es években – tucatszám tűnnek fel az új és új színpadi fordítások.

Az 1980-as évektől a színházakat már nem elégitették ki a hivatalos Shakespeare-szövegek (különösen a XIX. századi klasszikus fordítások). A színházi gyakorlat változásai miatt egyre inkább a pontos, célratörő, kevésbé költői – *eladható* – Shakespeare-szövegek váltak kelendővé. Alapfeltétel lett a jó mondhatóság, a modern nyelvhasználat; kerülendő a bonyolult mondatszerkezet és az archaizálás. Az 1980-as évek egyik legismertebb fordítóegyénisége Eörsi István, akinek a nevéhez az 1980-as évek Shakespeare-renaisszánsza fűződik. Eörsi abból indul ki, hogy „Shakespeare korának legmodernebb nyelvét használta [...] már csak ezért is újra kell fordítani időről időre.” (Eörsi 1993:5) Első fordítását 1980-ban készítette el (*Szentivánéji álom*), majd 1983 és 1988

között lefordított még négy drámát. Shakespeare-t Eörsi líra és dráma egységeként fogja fel. „Nem kell lirizálni, egyszerű, áttekinthető szöveget kell adni, közhelyszerű prózaiság nélkül.” (Eörsi 1993:6) Az alapegység számára nem a sor vagy a mondat, hanem „valamely gondolat vagy érzés, bármekkora helyet foglal is el” – mondta el jelen tanulmány szerzőjének egy interjúbán. Eörsi figyel a képek pontosságára – „meg kell őrizni a darabok metafora-kincsének lényegét, mert a metaforában benne rejlik a történelmi idő,” mondta az idézett interjúbán – bár néha magyarázó fordítást ad; ha el-lentmondó szövegértelmezéssel találkozunk, amellet köt ki, amelyik jobban tetszik neki, illetve amelyikre meggyőzőbb és szebb magyar változatot talál. (Eörsi 1993:7)

Az 1990-es évek új Shakespeare-hangja Nádasdy Ádám, akinek 1995-től induló fordítói munkáját nagy elismeréssel emlegeti a kritika. Szövegei pergő, mai nyelven szólnak, világos, érthető, színpadra termett fordítások. Nádasdy fordítóként a modernséget ötvözi a szöveghűséggel, az „érthető szöveget” az „érezhető verssel.” „Mai magyar nyelven írtam, ahogy a színházak is várták tőlem.” (Nádasdy 2001:10) „Ha választani kellett [a nyelvi bonyolultság és a színpadi érthetőség között] én a színdarabot részesítettem előnyben: elhagytam a szöveg egy-egy elemét azért, hogy a megmaradó részt az adott terjedelemben világosan meg tudjam fogalmazni. [...] Így, mint a léghajós, ezt-azt kidobáltam, hogy a megmaradó rakománnyal könnyebben szállhassak.” (Nádasdy 1994:37) Különösen figyel a humoros részekre, ilyenkor „a hatásra jobban kell ügyelni, mint a szöveghűségre [...] megengedtem magamnak némi szabad(os)ságot e téren, hogy igenis nevéssenek, és lehetőleg ott, ahol szerintem Shakespeare szeretné.” (Nádasdy 2001:10)

Keresztury Dezső írta azt egyszer, hogy Shakespeare művei olyanok, „mintha csak átmeneti alakváltozásai lennének valami nálunk nagyobb folyamatnak: hatásuk szinte jelentékenyebb, folytonos újjászületésük látványa izgalmasabb és lenyűgözőbb, mint ök maguk.” (Keresztury 1984:443) A fordítók munkája nyomán válik a magyar Shakespeare mind sokszínűbbé és így marad egyben élő hagyomány.

Irodalom

- Babits Mihály. 1924. Shakespeare-fordítás. *Nyugat*, 1924. február 1.
 Babits Mihály. 1978. *Esszék, tanulmányok*. I-II. kötet. Budapest: Szépirodalmi.
 Babits Mihály. 1991. *Az európai irodalom története*. Budapest: Auktor.
 Bayer József. 1909. *Shakespeare drámái hazánkban*. I.-II. kötet. Budapest: a Kisfaludy-társaság Shakespeare-bizottságának kiadása.
 Dávidházi Péter. 1989. „Isten másodszülöttje.” *A magyar Shakespeare-kultusz természetrajza*. Budapest: Gondolat.
 Egyed Emese. (szerk.) 2003. „Szabadon fordította...” *Fordítások a magyar színjátszás céljaira a XVIII-XIX. században*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.
 Eörsi István. 1993. *William Shakespeare: Hamlet*. Budapest: Cserépfalvi.
 Fenyő István. 1976. *Vás István*. Budapest: Akadémiai.
 Kardos László 1958. A műfordítás realizmusáért. Szabó Lőrinc: Örök barátaink. *Népszabadság*, 1958. aug. 12. 4.
 Keresztury Dezső. 1984. *Árnyak nyomában*. Budapest: Magvető.
 Kosztolányi Dezső. 1933. A Téli rege új szövegéről. *Nyugat*, 1933. október 1.
 Maller Sándor – Ruttkay Kálmán (szerk.) 1984. *Magyar Shakespeare-tükör*. Esszék, tanulmányok, kritikák. Budapest: Gondolat.

- Mészöly Dezső. 1988. *Új magyar Shakespeare. Fordítások és esszék*. Budapest: Magvető.
- Nádasdy Ádám. 1994. „Tényleg, egy kis takarmány.” *2000*, 1994/8. 35-42.
- Nádasdy Ádám. 2001. *Shakespeare drámák. Nádasdy Ádám fordításai*. Budapest: Magvető.
- Rába György. 1972. *Szabó Lőrinc*. Budapest: Akadémiai.
- Ruttkay Kálmán. 2002. *Összegyűjtött írások*. Budapest: Universitas.
- Szabó Lőrinc. 2003. *Emlékezések és publicisztikai írások*. Budapest: Osiris.
- Szabolcsi Miklós. 1958. Szabó Lőrinc műfordításai. *Nagyvilág*, 1958/10. 1551-1559.
- Vas István. 1978. *Vonzások és választások*. Budapest: Szépirodalmi.

Modern vagy újsütetű? – a fordításkutatás néhány pragmatikai szempontja

Ujszászi Zsuzsanna

1. Fordítás és pragmatika

A fordítás a forrásnyelvi jelentés reprodukciója a célnyelv eszközeivel, a szemantikai struktúra minden szintjén, analóg megfeleléseken keresztül. (Larson 1998) A fordítás mesterségbeli összetettségét jelzi, hogy kérdésköre leírásának igen sokféle megközelítési módja lehetséges. Minden nyelvészeti ág és az utóbbi évtizedek minden irányzata adott értékes szempontot a fordításkutatás számára. A különböző megközelítések a maguk kategóriáival és vizsgálati irányaiknak megfelelően világítják meg és foglalják rendszerbe a fordítás jelenségeit. Előadásomban azt szeretném bemutatni, és Henry Fielding: *Tom Jones* című regényének magyar fordításából vett példákkal illusztrálni, hogy miként alkalmazhatóak a pragmatika kategóriái és szempontjai a fordításelemzésben.

A fordítás az üzenet, azaz a forrásnyelvi jelentés áthelyezése a célnyelv közegébe. A különböző fordításelméleti megközelítések a jelentés fogalmának értelmezésében térnek el egymástól, minthogy éppen a jelentés összetett volta az, ami lehetővé teszi a fordítás többféle megközelítését. Egyáltalán hol lehet megragadni a jelentést: a szövegben magában, a szöveg és a befogadó dinamikájában, vagy a szövegen kívül a feladóban vagy a befogadóban? A jelentés melyik szintjét tekintjük meghatározónak? A kulcskérdés tehát maga az üzenet, azaz mi az áthelyezendő jelentés?

Nida és Taber *The Theory and Practice of Translation* című, bibliafordításokkal foglalkozó, 1969-es könyvében arra hívta fel a figyelmet, hogy szemléletváltás következett be a fordítás gyakorlatában:

„The older focus in translating was the form of the message, and translators took particular delight in being able to reproduce stylistic specialities. [...] The new focus, however, has shifted from the form of the message to the response of the receptor. Therefore, what one must determine is the response of the receptor to the translated message. This response must then be compared with the way in which the original receptors presumably reacted to the message when it was given in its original setting.” (Nida, Taber 1969: 1)

Newmark is az befogadóban kiváltott hatást, (equivalent effect) hangsúlyozza, és ezt tartja a kommunikatív fordítás lényegi kritériumának (Newmark 1995: 48). Nida és Taber említett tanulmányukban később a fordítandó üzenetnek egy másik fontos aspektusát emelik ki: „The translator must attempt to reproduce the meaning of a passage as understood by the writer” (Nida, Taber 1969: 8), azaz „a fordítónak arra kell törekednie, hogy olyan módon reprodukálja egy szövegrész jelentését, ahogyan azt az írója értette.”¹ Az üzenet jelentésének meghatározása során a üzenetet létrehozó tényezők különböző hangsúllyal szerepelhetnek. Pragmatikai szempont akkor érvényesül, amikor a fordító a forrásnyelvi szöveg szerzőjének a szándékát értelmezi.

¹ A szerző fordítása.

Mi a pragmatikai szempont eredete? Austin elemzése szerint a jelentés három szintjét szokás elkülöníteni: 1. beszédaktus: **lokúciós** aktus, azaz „valamit mondani” – ez a jelentés absztrakt, szemantikai szintje, amelyen a hallgató értelmezni tudja a beszélő nyelvi megnyilatkozásának referenciáit. 2. beszédaktus: **illokúciós** aktus, azaz „valamilyen szándékkal” – ez a jelentés kontextuális szintje, amelyen a hallgató a megértett üzenetet értelmezheti, amely különbözhet a szemantikai szinttől. A jelentés ezen a szinten magában foglalja a hallgató következtetéseit, és a jelentés egyfajta interferencia eredménye a szemantikai szint és a kontextus, valamint a hallgatói háttértudás között. 3. beszédaktus: **perlokúciós** aktus, azaz „valamilyen hatással” – ez a szint a megnyilatkozás ereje, a megnyilatkozás által létrehozandó változás, amely azonban különbözhet a létrejött változástól. (Austin 1990: 106–109)

Hogyan vonatkoztatható a jelentés e három szintje a fordítás vizsgálatára? Legtöbbször elegendő a jelentés megragadása a szemantikai szinten és ennek az absztrakt szintnek a kifejezése a célnyelv eszközeivel. Ez történik az informatív, leíró célú szövegek esetében, de másfajta szövegeknél is, ha a fordító nem tudja kontextuálisan értelmezni a szemantikai szinten helyesen feltárt megnyilatkozást, és arra számít, hogy majd a célnyelvi címzett azt megteszi. Előfordul azonban, hogy a fordító explicit módon kifejezésre juttatja a forrásnyelvi üzenet perlokúcióját, így a fordításban a forrásnyelvi szemantikai szintre mintegy ráépülnek a fordítónak a szemantikai szinthez kötődő következtetései és a kontextusra vonatkozó háttértudása. A pragmatika nézőpontjából a fordítási folyamat meghatározása a következő. A lokúciós aktus a forrásnyelvi szöveg nyelvi-szemantikai szintje, maga a fordítás pedig egy olyan beszédaktus, amelynek során a fordító megpróbálja feltárni az üzenet feladójának a szándékát az eredeti befogadók számára írt szövegben (ez az illokúció szintje), valamint a forrásnyelvi üzenet befogadókra gyakorolt hatását (ez a perlokúció szintje), és újrateremti, amennyire lehetséges, ugyanezt a szándékot és hatást a célnyelvi befogadó számára a célnyelv eszközeivel.

2. Fordítás és perlokúció

Perlokúción Austin az illokúció következményekkel járó hatását érti, amelyet a befogadó érzéseiben, gondolataiban vagy cselekedeteiben kivált (Austin 1990: 108). Lehetséges azonban a perlokúció további tagolása. Austinnál a szándékolt és a szándékoltalan hatások egyaránt beletartoznak a perlokúcióba, hasonlóképpen ahhoz, ahogy a cselekvés következményei is beletartoznak az elvégzett cselekvésbe. Létezik azonban olyan nézet is, mely csak a szándékolt hatást tekinti perlokúciónak. Újabb elemzések megkülönböztetnek a perlokúción belül **perlokúciós okot**, azaz amit a beszélő mond, **perlokúciós aktust**, azaz a beszélő ráhatását a befogadóra, hogy tegyen valamit, és **perlokúciós hatást**, vagyis a befogadóban végbemenő hatást, illetve az általa elvégzett cselekvést (Davis 1980: 39).

Mindez egy köznapi példával megvilágítva a következő. Ismert helyzet, hogy az előadó egy nagyobb, lépcsőzetes kialakítású teremben azt látja, hogy a hallgatóság fent a hátsó sorokban helyezkedik el. Ha ezt a kijelentést teszi: „Nem szoktam embert enni,” szemantikai szinten csak ennyit közöl: „Nem vagyok kannibál”. Az illokúciós tartalma ennek a kijelentésnek azonban ez: „Nem kell félniük a közelségemtől.” A jelentés a

perlokúció szintjén pedig ez: „Üljenek közelebb.” Davies ez utóbbit nevezi perlokúciós aktusnak, a hallgatóság reakcióját pedig perlokúciós hatásnak. Ez nem feltétlenül egyezik a szándékolt hatással, a hallgatóság ugyanis ellenállhat.

Mit jelent azonban a perlokúció a fordítás vonatkozásában? Leo Hickey szerint a fordítónak biztosítani kell a perlokúciós ekvivalenciát:

- In studying perlocution in translation, let us keep in mind that a translator is not concerned with real effects (if any) produced on real readers (if any) of the TT, but only with the potential effects. (Hickey 1998: 218)

- ... a translator must examine all potential perlocutions (the effects and responses reasonably predictable – on the basis of the common trigger or cause – in or on the mind, imagination, feelings or action of a reader of the TT) as a check to ensure that perlocutionary equivalence – ‘perlocutionary analogy’ might be a more accurate term – has been achieved. (Hickey 1998: 219)

Hickey ezzel voltaképpen a pragmatika kategóriáival mintegy újfogalmazza azt, amit Nida *funcionális ekvivalenciának*, Newmark *ekvivalens hatásnak* nevez.

3. Pragmatika és fordítói kreativitás

Megfigyelhető, hogyan nyit teret a fordítói kreatitásnak az, ha a fordító a forrásnyelvi szöveg illokúcióját explicit módon érvényesíteni kívánja a célnyelvi szövegben, és ezzel a perlokúciót is módosítja. Lehetséges lenne ugyanis a lokúció szintjén történő fordítás is, mint erre korábban történt utalás, amikor is az illokúció feltárását a célnyelvi szöveg befogadójára hagyja a fordító.

Henry Fielding: *Tom Jones* című regényében, amelyet Julow Viktor fordított magyarra, a hatodik könyv első fejezete voltaképpen egy szónoki érvelés azokkal szemben, akik tagadják az igaz szerelem létezését. A fordításban mind az illokúció, mind pedig a perlokúció színjén a narrátor szellemes gondolatmenetének stilisztikai eszközökkel fokozott hatását érzékeljük. Vizsgáljunk meg a fordításban néhány olyan jellegzetességet, amelyet a forrásnyelvi szöveg illokúciós szintjét értelmezve alakított ki a fordító, és ez azt eredményezte, hogy megváltozott a szöveg perlokúciója.

4. Az illokúció explicit kifejezése

Az alábbi részletben kézenfekvő lett volna a *modern* szót alkalmazni a fordításban, hiszen ironikus élel éppúgy használatos a magyar nyelvben is, mint az angolban:

„It may not, therefore, in this place, be improper to apply ourselves to the examination of that modern doctrine, which certain philosophers, among many other wonderful discoveries, pretend to have found out, that there is no such passion in the human breast.” (Fielding 1978:251)

„Azt hiszem, helyénvaló lesz hát megvizsgálnunk egy bizonyos újszerű elméletet: bizonyos filozófusok ugyanis számos egyéb bámulatos tételük mellett azt állítják, hogy tulajdonképpen nincs is ilyen szenvedély az emberi lélekben.” (Fielding 1958: 265)

A fordító által használt *újszerű* jelző azonban egyértelművé teszi a befogadó számára, hogy itt a modernségnek csak a látszatával bíró elméletről van szó. A fordító észrevette, hogy a narrátor valódi véleménye nem a szó szemantikai szintjén értendő, és úgy döntött, hogy ezt a felismerést megosztja a célnyelvi szöveg befogadójával, ezért a *mo-*

dem szót nem emelte át a célnyelvi szövegbe, hanem a pejoratív *újsütetű* szóval annak illokúciós jelentését, azaz 'álmodern', fordította le. Így az eredeti perlokúció is, azaz 'íroniával lehet kezelni ezt az elméletet', a következőképpen módosult: 'mulatságos dolog az elmélet átlátszó hamissága'. Mi nyújt támpontot a fordító számára az írói szándék felismeréséhez? Eltérően az életbeli közvetlen kommunikációtól, ahol a szituáció összetevőire vonatkozó hallgatói tudás segít megérteni a beszélői szándékot, az irodalmi fordításban szinte az egyetlen autentikus támpont a forrásnyelvi szöveg. Itt kell tehát keresnie a fordítónak a beszélői szándék nyomait. A vizsgált részletben ez a *pretend* 'színel' ige. Fielding narrátora szerint a modern filozófusok ugyanis csak úgy tesznek, mintha felfedezték volna az igaz szerelmi szenvedély hiányát az emberi lélekben.

5. A perlokúció fokozása

A fordítás perlokúciós minősége, amely az eredeti szöveg illokúciójára támaszkodik, a következő. Fielding narrátora egy hamis tétel ellen érvel, és szövegében megtaláljuk a szónoklat stílusjegyeit: a hallgató/olvasó gyakori megszólítását, összehasonlításokat, felsorolásba foglalt engedményeket, példákat, következtetéseket, feltételes állításokat, kérdéseket. Különösen a következő kijelentés szolgál támpontul a szöveg illokúciós tartalmának megértéséhez:

„Thirdly, I will grant, which I believe will be a most acceptable concession, that this love for which I am an advocate, though it satisfies itself in a much more delicate manner, doth nevertheless seek its own satisfaction as much as the grossest of all our appetites.” (Fielding 1978: 252)

„Harmadszor: elismerem – és azt hiszem, ebben mindenki egyetért velem – hogy az a fajta szerelem, amely mellett én itt kardoskodom, sokkal finomabb módon elégül ugyan ki, de legalább olyan erővel követeli, hogy kielégítsék, mint a legdurvább testi vágy.” (Fielding 1958: 266)

A fordító megértette ezt a szónoki szándékot, 'érvelés egy hamis tétel ellen', amely a szöveg egészének illokúciója, és a célnyelvi szöveg néhány pontján fokozta a meggyőző erőt, azaz erősítette a perlokúciót. A fordítói kreativitás következő megoldásait lehetne itt kiemelni:

- A célnyelvi szöveg mondatfelbontása jelentősen eltér az eredetitől. Az öt jól ismert retorikai stíluskövetelmény – világosság, egyszerűség, tömörség, szemléletesség és jó hangzás – közül az **egyszerűség** az, amelynek érdekében az angol szöveg esetenként hosszabb, bonyolultabb mondatait felbontotta a fordító, és az eredeti 29 helyett 39-et használt.

- A mondatfelbontások a **világosság** követelményét is szolgálják azzal, hogy az új mondatok gyakran az eredetiből hiányzó logikai kapcsolatot jelző kötőszóval kezdődnek: *”and love probably may, in your opinion, very greatly resemble a dish of soup...”*

„Mert így nagyon valószínű, hogy a szerelem a te szemedben roppantul emlékeztet egy tányér levesre...”

- Számos esetben a fordító humoros stilisztikai értékű szóval helyettesíti az eredetit, ezáltal emeli a szónoklat **élményszerűségét**: *to discourse* –*diskurálnak*, *heightens* –*felcsigázza*, *I am an advocate* –*kardoskodom*, *examining* –*turkálnak*.

A fordítói kreativitásnak nyit teret az, hogy voltaképpen minden fordítás úgy közvetíti az eredeti szöveget a célnyelvi olvasónak, hogy eközben egyúttal annak valamilyen értelmezését is kifejezi. Ez az értelmezés a forrásnyelvi szöveg illokúciójának feltárásán alapul, és a célnyelvi szöveg perlokúcióján mutatkozik meg.

Irodalom

- Austin, J.L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Davies, S. 1980. Perlocutions. In: Searle, J.R., Kiefer, F., Bierwisch, M. (szerk.) 1980. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht: D. Reidel.
- Hickey, L. 1998. Perlocutionary Equivalence: Marking, Exegesis and Recontextualization. In: Hickey, L. (szerk.) 1998. *The Pragmatics of Translation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Larson, M.L. 1998. *Meaning-Based Translation*. New York: University Press of America.
- Newmark, P. 1995. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Nida, E.A., Taber, Ch.R. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.

Források

- Fielding, H. 1978. *Tom Jones*. New York: Penguin Books Ltd
- Fielding, H. 1958. *Tom Jones*. I. kötet. Budapest: Európa Könyvkiadó. Julow Viktor fordítása

Felmérés a fordítási típusok gyakoriságáról

Veresné Valentinyi Klára

1. A felmérés

2004. augusztusában felmérést végeztünk, amelyben két kérdésre kerestük a választ: A fordítás melyik területe és típusa a leggyakoribb Magyarországon? Van-e kapcsolat a fordítói gyakorlat és a fordítóképzés között? Célunk a nagyobb tendenciák számadatokkal történő alátámasztása volt, mert ilyen jellegű statisztikai kimutatást Magyarországon még nem végeztek. Magyarázatot a jelenségekre jelen kutatásban nem kerestünk, ez további kutatómunkát igényelne.

2. A vizsgálat anyaga és a mintavétel

A megfigyelt populáció gyakorló szakfordítók és tolmácsok sokasága, tolmácsolást és fordítást tanító tanárok, elméleti szakemberek, nyelvész-fordító tanárok, fordító- és tolmácsképzőbe járó hallgatók, illetve vállalati fordítók, tolmácsok, politikai intézmények, bankok, oktatási intézmények (egyetem, nyelviskola), fordítóirodák, továbbképző intézmények, utazási irodák, újságok és nagykövetségek képviselői.

Magyarországon a fordítókra és tolmácsokra vonatkozóan adatbázis nem áll a kutatók rendelkezésére, ezért kutatásunkhoz mi állítottunk össze egy listát a fenti intézmények adatai alapján. A listát ezután szisztematikus véletlenszerű kiválasztással lecsúszkítottuk.

A kérdőívet a 147 főre redukált listáról (33%-os kiválasztási arány) 124 főnek küldtük ki e-mailben. Válasz 38 főtől érkezett, ami a kiküldött kérdőívek 30,6 %-át jelenti. A kérdőívet 23 főnek saját kezűleg nyújtottuk át, és megvártuk, amíg kitöltik, így itt 100 %-os a kitöltési arány. Összesen tehát a redukált listán szereplő 147 fő kapta meg a kérdőívet, és összesen 61 megkérdezett válaszolt, ami a megkérdezettek 41, 5 %-a.

3. Vizsgálati módszerek és eszközök

A vizsgálatához egy kérdőív készült, ami két táblázatból, és egy kérdéssorból állt. Az első táblázatban arra kerestük a választ, hogy a válaszadó a fordítás melyik területével foglalkozik és hány éve. A válaszokhoz négy időintervallumot adtunk meg: 1. 0-5 éve, 2. 6-10 éve, 3. 11-15 éve, és 4. 15 év felett.

A második táblázatban arra kérdeztünk rá, hogy a válaszoló munkája során a fordítás melyik fajtá(i)val foglalkozik és milyen gyakorisággal. Az alábbi válaszlehetőségek voltak megadva: soha (0%), néha (1-25%), általában (26-50%), többnyire (51-75%), mindig (76-100%).

A kérdésekkel a válaszolók fordítói gyakorlatára és véleményére voltunk kíváncsiak. Mindkét kérdéstípus esetén a kérdőívünk egyszerű, igen/nem választási lehetőségek mellett az indokolt nem válaszolásra is ad lehetőséget.

4. Az eredmények

Kutatásunk első kérdésére, hogy válaszadóink a fordítás melyik területével és fajtájával foglalkoznak az alábbi eredményeket kaptuk.

Szakterület	Hány éve? A válaszolók hány százalékát teszik öt éves időintervallumban A szakmában eltöltött idő (év)				A válaszolók milyen arányban foglalkoznak az egyes szakterületekkel
	0-5	6-10	11-15	15 felett	
Fordításelmélet	14,8 %	3,3 %	0 %	6,5	24,5 %
Fordításpolitika	1,6 %	3,3 %	0 %	0 %	4,9 %
Fordításkritika	0 %	3,3 %	0 %	0 %	3,2 %
Fordítóképzés (fordító tanár)	9,8 %	9,8 %	4,9 %	4,9 %	29,5 %
Tolmácsképzés (tolmács tanár)	9,8 %	4,9 %	1,6 %	3,3 %	19,7 %
Fordítás (gyakorló fordító)	21,3 %	19,7 %	13,1 %	32,8 %	86,9 %
Tolmácsolás (gyakorló tolmács)	19,7 %	8,2 %	8,2 %	24,6 %	60,6 %

1. táblázat

A válaszolók százalékos aránya a mintán belül, szakterületenként és a szakmában eltöltött évek szerint

A legtöbbet fordítással (86,9%), és tolmácsolással (60,6%) foglalkoznak a megkérdezettek. A fordítóképzésben 29,5%-ban érintettek, míg a tolmácsképzésben 19,7%-ban. A megkérdezettek 24,5%-ban foglalkoznak fordításelmélettel, 4,9%-ban fordításpolitikával és 3,2%-ban fordításkritikával. Egy válaszoló több szakterülettel is foglalkozik, ezért adataink csak egymással hasonlíthatók össze, azaz az adatok nem összesíthetők.

A válaszolók közül a legtöbben szakfordítással foglalkoznak (89 %). Második legtöbb fordítót foglalkoztató fordítási fajta a konsekutív tolmácsolás (60 %) és az általános témájú fordítás (52,5 %). Szinkrontolmácsolni a válaszolók 34,4% szokott. Blatolni a fordítók 41 % szokott. Hangzó szöveg írásbeli fordításával a válaszolók 21,3 % foglalkozik. Egyéb fordítással kapcsolatos tevékenységet például hostesskedés, tömörítés, hangalámondás, szinkronizálás, a válaszolók 11,5 %-a végez.

A kérdőív eredményeit csak részlegesen ismertetjük, cikkünk témájára fókuszálva. Kutatásunk során több nehézséggel talákoztunk, melyek közül az egyik az volt, hogy a gyakorló fordítók és tolmácsok általában nem voltak készségesek a kérdőívek kitöltésében, kivételek természetesen voltak. Ennek okát keresve megnéztük, hogy válaszadóink figyelemmel kísérik-e a fordításkutatás legújabb eredményeit, amennyiben gyakorló fordítók és tolmácsok, és amennyiben fordításelmélettel, fordítóképzéssel foglalkoznak, van-e kapcsolatuk a gyakorlattal.

A fordítás típusa	Soha (0 %)	Néha (1%-25%)	Általában (26%-50%)	Többnyire (51%-75%)	Mindig (76%-100%)	A válaszolók (61 fő) Összesen
Szakfordítás	11 %	15%	15 %	26 %	33 %	100 %
Műfordítás	75,5 %	14,7%	3,3%	6,5 %	0 %	100 %
Általános témájú fordítás	47,5%	39,4%	8,2%	3,3%	1,6%	100 %
Konszekutív tolmácsolás	40%	22%	16,5%	15%	6,5%	100 %
Szinkrontolmácsolás	65,6%	8,2%	9,8%	9,8%	6,6%	100 %
Blattolás	59%	35%	6%	0%	0%	100 %
Hangzó szöveg írásbeli fordítása	78,7%	16,4%	1,6%	3,3%	0 %	100 %
Egyéb (hostesskedés, tömörítés, jegyzetelés, hangalámondás, szinkronizálás)	88,5%	11,5%	0 %	0 %	0 %	100 %

2. táblázat

Milyen arányban foglalkozik a fordítás és tolmácsolás egyes fajtáival?

A fordító- és/vagy tolmáczstanárok 100%-a gyakorló fordítóként és/vagy tolmácsként is dolgozik. Tehát a fordító- és tolmácsképzés napi kapcsolatban van a gyakorlattal. A gyakorló fordítók és tolmácsok mintájából (csak azok, akik képzéssel nem foglalkoznak) 81% egyáltalán nem foglalkozik fordításelmélettel, 19 % foglalkozik fordításelmélettel is.

5. Összefoglalás

Kutatásunk adatai alapján néhány következtetést szeretnénk levonni, elsősorban olyanokat, amelyek a fordítóképzés számára tanulságosak lehetnek.

Megállapítható, hogy a fordításra majdnem másfélszer nagyobb az igény, mint a tolmácsolásra. A fordítók többségének azonban tolmácsolniuk is kell, a tolmácsoknak pedig fordítaniuk. A fordítás fajtáit tekintve a szakfordításra van a legnagyobb igény.

A tolmácsok nagy része konszekutív tolmácsolást végez, és többségük csak alkalmanként végez szinkrontolmácsolást.

A fordító- és tolmácsképzésben oktató tanárok többsége maga is gyakorló tolmács illetve fordító, ismeri tehát a piacot, az elvárásokat, így az megjelenik a képzésben. A gyakorló fordítók és tolmácsok többsége nem foglalkozik fordításelmélettel, ami nem segíti a kutatókat.

Ezek az eredmények a fordítással és tolmácsolással foglalkozók számára valószínűleg nem jelentenek újdonságot, statisztikai adatokkal azonban eddig még mindezt nem támasztották alá.

Balra ágazó szerkezetek fordítása magyarról németre

Varga Krisztina

1. Bevezetés

Munkám során gyakran tapasztalhattam, hogy a magyar anyanyelvű német szakos főiskolai hallgatók nem használják a német nyelvre jellemző jobbra bővítő szerkezetet. Arra a következtetésre jutottam, hogy a diákok valószínűleg azért próbálják meg az összes jelzőt a fejszótól balra elhelyezni, mert a magyar nyelvben a főnévi csoportra dominánsan a balra bővítés jellemző. Jelen cikkemben ezt a problémát szeretném körüljárni. Az első két fejezetben megvizsgálom a jelzők elhelyezkedésének sorrendjét a német és a magyar nyelvben, majd kitérek az ebből fakadó fordítási nehézségekre. Feltetelezésem alátámasztására megvizsgáltam, hogyan helyezik el a jelzőt a hallgatók szövegkörnyezetből kiragadott magyar főnévi csoportok németre való fordításakor.

2. A jelzők elhelyezkedése

2.1. Jobbra ágazó bővítés a német nyelvben

A német nyelvben több szófaj is betöltheti a jelző szerepét: a definíció szerint minden olyan szó jelző a német mondatban, amely egy főnév előtt vagy mögött áll (Helbig-Buscha 1988). A főnév előtti helyet foglalják el a névelők, az előjárósók, a partikulák, a melléknevek és a partícipiumok, ezek közül azonban a német nyelvészet csak az utóbbi kettőt ismeri el jelzőnek. Hátravetett jelzőként jelennek meg a főnevek (illetve a főnévi névmások), a határozók és a főnévi igenevek. A határozó és a főnévi igenév csak a pozíciójuk által válnak jelzővé egy adott mondatban (hiszen ezek más esetben az állítmány részei vagy arra vonatkoznak). A főnév jelzőjeként megjelenő főnév ugyanakkor bizonyos esetben áll, ez általában birtokos eset vagy előjárósóval álló eset (Genetiv vagy Präpositionalkasus): *das Haus des Nachbarn* 'a szomszéd háza', *das Mädchen dort* 'az ott álló kislány' és *sein Wunsch zu essen* 'kívánsága, hogy egyen'.

Uzonyi Pál (1996) tovább pontosítja a jelzőként a jelzett szó után álló jelzőket: az eddig megemlített szófajok mellett a szerző kiegészíti a felsorolást a mellékmondatokkal és a tölszámnevekkel. A határozósókat elkülöníti az előjárós határozósóktól, hiszen ezek a szavak részben másra vezethetők vissza: a határozósók teljes mondatok mondatrészeire vezethetők vissza, mely mondatrészek csak határozók lehetnek, míg az előjárós határozók vonatkozhatnak predikatívumokra is: *das Warten bis morgen* (= man wartet bis morgen) (U.P. példája)

Weinrich (1993) megemlíti azt is, hogy a bővítmények maguk is tovább bővíthetők, és az összes bővítmény halmazát nevezzük *Attribut-nak*. A főnévi csoportban álló determinánsokat a szerző felosztja pozíciójuk szerint: a hátravetett jelzők halmazát fel fogása szerint szabad határozók (Adjunkt) vagy értelmező jelzők (Apposition) alkotják. A szabad határozók szerepét birtokos esetben álló főnév, előjárós főnév ill. névmás, mellékmondat vagy főnévi igenév (avagy annak bővített változata) töltheti be.

Ahogy már feljebb is megemlítettem, a jelzők a német nyelvben mindig egy főnév előtt vagy után állnak. Ugyanakkor annyira szorosan kapcsolódnak a jelzett szóhoz,

hogy a jelző csak azzal együtt mozdítható el a mondaton belül, a jelző a jelzett szóval együtt tehát egységet alkot.

2.2. Balra ágazó bővítés a magyar nyelvben

Keszler Borbála (Keszler 2000) és Kiefer Ferenc (Kiefer 1992) egyetértenek abban, hogy a magyar nyelvben a főnévi alaptagú szintagmán belül a főnévi bővítmények a főnévtől balra helyezkednek el, a magyar nyelvben a jelző tehát általában prepozitív. Dolgozatomban azokkal a posztpozitív szerkezetekkel foglalkozom, amikor a bővítmények nem előzik meg a szerkezet fejét, hanem utána állnak. Ezek a jelzői értékű határozók szemantikai jelentésük szerint különböző funkciókat láthatnak el: pl. *a ház a sziklák alatt* szintagmában *a sziklák alatt* a főnév helyhatározója, más szintagmákban azonban lehetnek idő-, mód-, cél-, részes-, avagy állapothatározók.

Grétsy László és Kovalovszky Miklós a *Nyelvművelő Kézikönyvben* nyelvhelyességi szempontok figyelembevételével térnek ki a jelzői értékű hátravetett határozók használatára (Grétsy-Kovalovszky 1980). Ennek a szerkezetnek a használata az indoeurópai nyelvekben teljesen megszokott, a magyar nyelvben azonban sokkal ritkábbnak számít. Ennek nyelvtörténeti és nyelvhasználati okai is vannak: a magyar nyelv ugyanis a fontosabb, hangsúlyosabb határozót mindig az elé a szó elé teszi, amire vonatkozik. Az a tény, hogy a jobbra bővítés mégis megtalálható nyelvünkben, véleményük szerint azzal a ténnyel magyarázható, hogy viszonylag hamar megjelentek a magyar nyelvben a *szomszédaink délen* és *az évek a két világháború között* típusú szerkezetek. Szerepet játszott ugyanakkor a magyar nyelv természetes fejlődése is. A két nyelvész is azt a nézetet vallja, hogy amennyiben ez a bővítő főnév, akkor a legelterjedtebb szerkesztési mód, ha a határozó –i képzős melléknévként vagy közbeiktatott *való/lévő* igenévvel, avagy igenévi eredetű szóval együtt válik jelzővé. A *Nyelvművelő kézikönyv* pontosan meghatározza azokat az eseteket, melyekben a magyar nyelvben elfogadható vagy éppen kerülendő a jobbra ágazó szerkezetek használata.

Teljesen magyáros, és ezért elfogadott az ilyen szerkezetek használata címekben, különösen leltárszerű felsorolásokban, jegyzékekben, hiszen ezek a szerkezetek tömör információátadást tesznek lehetővé. A szerkezet igen gyakran szerepel szaknyelvi használatban is, mint például ételek felsorolásánál (pl. *főzelék feltéttel*) vagy matematikai kifejezéseknél (pl. *cé a köbön*). Ugyancsak helyes a hátravetett határozók használata, ha az állítmány névszó és a megszokottól eltérő szerkezet alkalmazása nem zavarja a megértést.

Nem felel meg azonban az a szerkezet a magyar nyelv szabályainak, ahol a jelzői értékű hátravetett határozó határozóragos vagy névutós főnév mellett jelenik meg: **Nehezebb az azonosítás a záródísz miatt a rács végén*.

Az ilyen főnévi csoportok kerülendőek a mindennapi beszédben is. Az elkerülés mellett szóló egyik érv pszicholingvisztikai eredetű is, hiszen az anyanyelv elsajátítása során beidegződött modellek értelmében a határozót mindig először az állítmányhoz kapcsolva értelmezzük. Amennyiben nem ez a beszélő, illetve író szándéka, a mondat könnyen félreérthetővé válik vagy nehezen lesz értelmezhető. Grétsy és Kovalovszky (1980) a következő helytelen példamondatot hozzák a probléma illusztrálására: **A leírás Új-Zélandról még nem érkezett meg*. A magyar nyelvben megszokott, és a deskriptív nyelvtanokban is tárgyalt gyakorlat szerint az *Új-Zélandról* az igei állítmány bővítője, arra vonatkozik és nem a *leírás*-ra.

Kiefer Ferenc (1992) is ismerteti a hátravetett határozói szerkezetet a *Strukturális magyar nyelvtan*-ban. A *támadás Péter ellen* szerkezetet teljesen elfogadhatónak tartja, a határozó itt megtarthatja eredeti formáját, akkor is, ha hátravetjük (az értelmező jelzõt ezzel szemben egyeztetni kell). Kiefer szerint a hátravetett szerkezet kialakulása és elfogadható használati köre vitatott, abban az esetben azonban mindig elfogadható, ha a határozó bizonyos szókapcsolatok „eredmény” jelentésű főnévi tagjának fogalmi keretéből származik, sajnos nem fejteti ki pontosabban, mit ért „eredmény” jelentésű főnéven. A határozó nem a főnév, hanem az ige-főnév kapcsolat vonzataként szerepel, ezen okból kifolyólag a határozó eltávolodhat a főnév mellől. Ez nem egyezik Grétsy és Kovalovszky (1980) ama vélekedésével, hogy a határozó az igei állítmányra vonatkozik, bár ők is megemlítik, hogy a jelzői értékű hátravetett határozó elszakadhat az igétől.

3. A fordítási nehézségek vizsgálata

Amint arra bevezetőmben is utaltam, egy vizsgálatban szerettem volna arra a kérdésre választ kapni, hogy a németül tanuló magyar diákok hogyan fordítják németre a magyar jelzői értékű határozókat. Ehhez kiválasztottam a diákjaim közül 25 vizsgálati személyt, természetesen tisztában vagyok azzal, hogy a résztvevők alacsony száma nem teszi lehetővé mélyebb következtetések levonását. Úgy gondoltam azonban, hogy elég lesz bizonyos tendenciák megállapításához. A forrásnyelvi főnévi csoportokat mondatokból ragadtam ki, ennyiben segítve munkájukat, mert attól tartottam, ha ezek a mondatrészek mondatban szerepelnének, még több lehetőség jelentkezne a fordítás során, így leszűkítettem a lehetőségek számát.

A diákok 12 főnévi csoportot fordítottak le magyar nyelvről németre, szótár segítségével nélkül, a lefordítandó főnévi csoportok között szerepeltek olyan szerkezetek, ahol a célnyelvi megoldás előjárós főnévvel (Präpositionaladjunkt) vagy határozóval kifejezett ekvivalens lett volna. Az alábbi táblázatban a második oszlopban szerepel az ekvivalens német fordítás, a harmadik oszlopban pedig a hallgatók által leggyakrabban használt megoldások. A zárójelben álló szám mutatja, hogy hányan választották azt a

Magyar főnévi csoport balra álló jelzővel	Német ekvivalens jobbra álló jelzővel	Hallgatói megoldások vegyesen
a szomszédos épület	das Haus in der Nachbarschaft/ das Haus nebenan	das Nachbargebäude (11) das Gebäude in der Nachbarschaft (5) das benachbarte Gebäude (2)
az oda vezető út	der Weg dorthin	der dorthin führende Weg/die dorthin führende Straße (7) der Weg, der dorthin führt (3) der dorthin führende Weg (2) der hinführende Weg (2) hinzuführende Weg (2) Dahinfahrtweg
a tegnapi újság	die Zeitung von gestern	die Zeitung von gestern (10) die gestrige Zeitung (6) gestern(e) Zeitung (2) die gesterliche Zeitung (2)

VI. FORDÍTÁSTUDOMÁNY

a tegnapi újság	die Zeitung von gestern	die Zeitung von gestern (10) die gestrige Zeitung (6) gestern(e) Zeitung (2) die gesterliche Zeitung (2)
a hetes fejezet	Lektion 7	das siebte Kapitel/die siebte Lektion (17) die Lektion 7 (4) das 7. Kapitel siebenste Lektion die 7-te Lektion
a szomszéd kertje	der Garten des Nachbarn	der Garten des Nachbarn (18) der Nachbarsgarten (3) der Nachbarnsgarten
Goethe művei	Goethes Werke/die Werke von G.	die Werke von Goethe (16) Goethes Werke (8)
a folyó menti házacska	das Häuschen am Fluss	das Häuschen am Fluss (7) das Häuschen neben dem Fluss (6) das Häuschen, das am Fluss steht/liegt (3) das Häuschen entlang des Flusses (2) neben dem Fluss stehendes Häuschen das am Fluss liegende Häuschen das Häuschen beim Fluss
a szegényeknek kijáró segítség	die Hilfe für die Armen	die Hilfe für die Armen (11) die Hilfe für Arme(n) (6) die Hilfe der Armen die Armenhilfe
a miniszterrel való hasonlatosság	die Ähnlichkeit mit dem Minister	die Ähnlichkeit mit dem Minister (13) die Ähnlichkeit am Minister (3) die Ähnlichkeit des Ministers (2) die Ähnlichkeit zum Minister
a napon való álmodozás	Träumen in der Sonne	Träumen in der Sonne (13) (Ver)träumen unter der Sonne (4) Träumen an der Sonne (3)
Péter Pestre érkezése	Peters Ankunft in Budapest	Peters Ankunft in Budapest (8) Peters Ankommen nach Pest (4) Peter ankommt nach Pest (3) die Ankunft von Peter in Budapest (2) das Ankommen von Peter nach Budapest (2)
a Péter elleni támadás	der Angriff gegen Peter	der Angriff gegen Peter (17) Attack gegen Peter (2)

konkrét megoldást. Helyszűke miatt részben kihagytam cikkemből a nyelvtanilag vagy más szempontból helytelen megoldásokat. A vizsgált személyek ugyanakkor nagy nyelvi kreativitásról tettek tanúbizonyságot, még ha a megoldások esetleg nem is feleltek meg a német nyelv szabályainak: a diákok számos helyen próbálkoztak összetett szavak képzésével is.

Mint a vizsgálatból kiderült, vizsgált személyeknek nem okozott gondot a birtokos szerkezetek felismerése, az eredményekből ugyan látszott, hogy bizonytalanok voltak a személynevek ragozásában, így az ún. 'szász genetivus' *Goethes Werke* helyett a biztonságosabb *die Werke von Goethe* megoldást választották a legtöbben, ami hátravetett szerkezet.

Klaudy Kinga (Klaudy-Salánki 2000) megemlíti, hogy a fordítás során szinte mindig történik szórendváltozás is. Ezek egy része kötelező átváltási művelet, hiszen ezek nélkül a célnyelvi mondat nem lenne nyelvtanilag helyes. Úgy vélem azonban, hogy a magyar balra álló jelzők jobbra helyezése esetében nem erről van szó, hiszen a szerkezet fordításakor a hallgatók gyakran találtak olyan megoldást a német nyelvben, amelyben a jelzők baloldalt maradtak, mégis elfogadhatónak tekinthető a fordítás, annak ellenére, hogy a német anyanyelvi beszélő esetleg (vagy valószínűleg) a főnévtől jobbra helyezte volna el a bővítményt.

Irodalom

- Balázs G. 2001. *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Budapest: Corvina.
Grétsy L., Kovalovszky, M. 1980. *Nyelvművelő kézikönyv*. Budapest: Akadémia Kiadó.
Helbig, G., Buscha, J. 1988. *Deutsche Grammatik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie
Keszler B. 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kiefer F. 1992. *Strukturális magyar nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Klaudy K., Salánki Á. 2000. *Német-magyar fordítástechnika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Uzonyi P. 1996. *Rendszeres német nyelvtan*. Budapest: Aula Kiadó.
Weinrich, H. 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag.

Shanghai magyarul London?

Angol nyelvű filmek címének magyar fordítása

Vermes Albert Péter

1. Bevezetés

A vizsgálat alapötletét egy igen meglepő felfedezés adta: a magyar mozikban *Londoni csapás* címmel vetített 2003-as amerikai-angol akcióvígjáték (rendezte: David Dobkin) eredeti angol címe *Shanghai Knights!* A vizsgálat céljaira a 2003-ban magyarországi forgalmazásba került mozifilmek címeit elemeztem egy relevancia-elméleti keretben, amivel a következő kérdésekre keresem a választ: (1) Milyen általános tendenciákat rajzolnak ki az angol filmcímek magyar fordításaiban alkalmazott fordítási műveletek? (2) Kimutathatók-e eltérések a különböző műfajok között? (3) Miképpen magyarázhatók a talált jellegzetességek?

2. Elméleti háttér

Sperber és Wilson (1986) relevancia-elmélete szerint a rámutató-következtető kommunikációs aktusokat egyetlen alapelv, a **relevancia** elve határozza meg: az aktus saját optimális relevanciájának feltevését is kommunikálja (Sperber és Wilson 1986: 158). Az optimális relevancia azt jelenti, hogy a stimulus olyan **kontextuális hatásokat** eredményez, melyek érdemesek a közönség figyelmére, továbbá pedig hogy ezek kidolgozása nem igényel indokolatlanul nagy **feldolgozási erőfeszítést**.

Kontextuális hatás akkor keletkezik, amikor egy kontextusban az új információ megerősít vagy felvált egy régi feltevést, illetve amikor egy meglévő kontextuális feltevéssel együttesen valamilyen **kontextuális implikációt** eredményez. A stimulusnak adott kontextusban történő feldolgozásához szükséges erőfeszítés számos tényező függvénye. Wilson (1992: 174) szerint ezek közül a három legfontosabb: a stimulus komplexitása, a kontextus hozzáférhetősége és a következtetési erőfeszítés mértéke, mely a stimulus kontextuális hatásainak kimunkálásához az adott kontextusban szükséges.

Amikor egy megnyilatkozás által kommunikált feltevés a megnyilatkozás által kódolt logikai forma kifejtése, e feltevést **explikátumnak** nevezzük. A más módon kommunikált feltevéseket **implikátumoknak** nevezzük. Egy megnyilatkozás interpretációja explikátumainak és implikátumainak, azaz feltevések halmazából áll.

A relevancia-elméletben feltevésen fogalmaknak egy strukturált halmazát értjük. Egy fogalom jelentése két részből tevődik össze. A fogalomhoz tartozik egy igazságfüggvény jellegű **logikai bejegyzés**, amely lehet teljesen definitív, részben kitöltött, de akár üres is, valamint egy **enciklopédikus bejegyzés**, mely a fogalommal társított különböző féle (propozicionális és nem-propozicionális) reprezentációkat tartalmaz (pl. személyes vagy kulturális hiteket) (Sperber and Wilson 1986: 83-93). Egy feltevés tartalma az általa tartalmazott fogalmak logikai bejegyzéseinek függvénye, feldolgozásának

kontextusát pedig részben e fogalmak enciklopédikus bejegyzései biztosítják (Sperber and Wilson 1986: 89).

Egy megnyilatkozás értelmezése azt jelenti, hogy a közönség a stimulust a kommunikátor által feltételezett **kontextussal** kombinálva következtet a kommunikátor által szándékolt jelentésre. Ekkor **elsődleges kommunikációs helyzetről** beszélünk, amikor pedig a közönség által használt kontextuális feltevések halmaza eltér a kommunikátorétól, azt **másodlagos kommunikációs helyzetnek** nevezzük (Gutt 1991: 73). Ez utóbbinak a kialakulását valószínűvé teszi például, ha a kommunikátor és a közönség két különböző szocio-kulturális közeg képviselői, vagyis amikor kifejezett különbség van az általuk táplált háttérfeltevések és a körülményeik között, amelyekből nagyjából összeáll az egyén **kognitív környezete** (Sperber and Wilson 1986: 39).

A fordítást e keretben olyan kommunikációs aktusnak tekinthetjük, amely a másodlagos kontextusban olyan információs szándékot, vagyis üzenetet kommunikál, mely az adott körülmények kötött optimális interpretációs hasonlóságot mutatja az eredetivel.

3. Fordítási műveletek

(1) Az **átvitel** vagy transzfer (TRF), amikor a forrásnyelvi kifejezést eredeti alakjában illesztjük be a célszövegbe, ami által lehetővé válik, bár nyilvánvalóan a feldolgozási erőfeszítés megnövekedése árán, minden releváns jelentéstartalom megőrzése a célszövegben. (2) A **fordítás** (TRL), amelynek során az eredeti kifejezést olyan célnyelvi kifejezés váltja fel, amely az eredeti releváns logikai tartalmát megőrizve ugyanazoknak az explikátumoknak a számítását eredményezi a célszövegben, mint az eredeti kifejezés a forrásszövegben. (3) **Behelyettesítésen** (SUB) azt az esetet értem, amikor a forrásnyelvi kifejezést olyan célnyelvi kifejezés helyettesíti, melynek más ugyan a logikai tartalma, de az eredeti által hordozott releváns enciklopédikus feltevéseket valamilyen formában megőrzi. (4) **Modifikációnak** (MOD) azt a műveletet nevezem, melynek során az eredeti kifejezést a fordító egy logikailag és enciklopédikusan sem egyenértékű célnyelvi kifejezéssel váltja föl.

4. Az eredmények

A szürke cellákban található számok azt jelzik, hogy az adott műfajbeli filmcímekre hányszor alkalmazták a fordítók a műfajon belüli leggyakoribb műveletet vagy művelet-kombinációt. E számot a sor végén található összesítéssel összevetve megállapítható a művelet relatív gyakorisága a műfajon belül, ami a többi művelettel összevetve utalhat bizonyos jellemző tendenciákra.

5. Az eredmények tárgyalása

A legutolsó, Σ-val jelölt sorból látható, hogy a vizsgált 135 filmcím egészét tekintve a két leggyakrabban előforduló alpművelet a tényleges fordítás és a modifikáció volt (51-51). Egy műfajon belül leggyakoribb műveletként jelenik meg a TRL 10, a MOD 7, míg a SUB 4, a TRF pedig 3 alkalommal. Még szembeötlőbb ez a különbség akkor, ha csak azokat a műfajokat tekintjük, amelyekben legalább 7 vizsgálati egység szerepel. Ekkor egy-egy műfajon belül leggyakoribb művelet a TRL és a MOD 4-4, a SUB 1 alkalommal, míg a TRF egyszer sem. Tehát a TRL és a MOD alkalmazása a leg-

VI. FORDÍTÁSTUDOMÁNY

jellemzőbb (ld. 2. táblázat).

MŰFAJ	TRF	TRL	SUB	MOD	TRF TRL	TRF SUB	TRF MOD	TRL SUB	TRL MOD	SUB MOD	ÖSSZ
akció	0	1	1	5	2	1	2	0	0	1	13
animációs	0	2	1	1	0	0	0	1	0	0	5
epizódfilm	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
fantasy	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
filmdráma	8	12	2	4	0	0	1	0	1	0	28
filmszatíra	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
háborús	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
horror	0	4	1	2	0	0	0	0	0	0	7
kalandfilm	0	5	1	1	0	0	0	1	0	0	8
kémfilm	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
kísérleti	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
krimi	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	7
musical	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
sci-fi	2	1	0	0	0	0	0	2	0	0	5
thriller	1	4	3	6	0	0	2	0	0	0	16
vígjáték	1	5	7	19	0	1	0	2	0	1	36
ÖSSZES	14	40	19	41	2	2	6	7	2	2	135
Σ	24	51	30	51							

1. táblázat. Az egyes műveletek alkalmazásának száma
a különböző műfaji kategóriákban.

Tekintsük a leggyakoribb műfajokat. Az egyes műfajokon belül összevetve a műveletek előfordulásait azt találjuk, hogy vannak viszonylag egyenletes eloszlású műfajok, ahol az alkalmazási számok viszonylag egyenletesen oszlanak meg több művelet között. Ilyen például a krimi és a thriller. Vannak másrészt olyan műfajok, amelyekben egy-egy művelet kirívó dominanciája jellemző. Ilyen például a filmdráma, a horror és a kalandfilm, melyeket a TRL dominanciája jellemez, illetve a vígjáték, melyet a MOD dominanciája tesz érdekessé.

6. Az eredmények magyarázata

A TRL alkalmazásának jellemzősége nem meglepetés. Minthogy a fordítás célja az, hogy ideális esetben a forrásszövegével azonos, vagy legalábbis azokhoz hasonló kontextuális hatásokat eredményezzen, egy feltételezett elsődleges kommunikációs helyzetben ez akkor következhet be, ha a kontextuális feltevéseket a célolvasó a for-

rásszöveg logikai tartalmából levezethető explikátumokkal megegyező feltevésekkel kombinálja, vagyis ha a célnyelvi megnyilatkozás logikai tartalma megegyezik a forrásnyelvi tartalommal. Például a *Pirates of the Caribbean* angol címnek kiváló megfelelője

MŰFAJ	TRF	TRL	SUB	MOD	TRF TRL	TRF SUB	TRF MOD	TRL SUB	TRL MOD	SUB MOD	ÖSSZ
akció	0	1	1	5	2	1	2	0	0	1	13
filmdráma	8	12	2	4	0	0	1	0	1	0	28
horror	0	4	1	2	0	0	0	0	0	0	7
kalandfilm	0	5	1	1	0	0	0	1	0	0	8
krimi	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	7
thriller	1	4	3	6	0	0	2	0	0	0	16
vígjáték	1	5	7	19	0	1	0	2	0	1	36
ÖSSZES	11	33	17	39	2	2	5	3	1	2	115
Σ	20	39	24	47							

2. táblázat. Az egyes műveletek alkalmazásának száma a leggyakoribb műfaji kategóriákban.

A Karib-tenger kalózzai, amely az eredetivel megegyező logikai tartalmat hordoz, s a megfelelő premisszákkal kombinálva ugyanolyan módon, ugyanakkora feldolgozási erőfeszítés mellett implikálja a műfajt és a tartalmat.

A modifikációt akkor érdemes alkalmazni, amikor sem az eredeti kifejezés logikai tartalmának, sem az enciklopédikus tartalmának megőrzése révén nem biztosítható a célnyelvi megnyilatkozás relevanciája a célolvasó számára. Egy filmcím akkor releváns, ha arra lehet következtetni belőle, hogy a filmet érdemes megnézni. Egy másodlagos kommunikációs helyzetben, amikor a célolvasó kognitív környezete nem teszi lehetővé az eredeti kontextus rekonstruálását, vagy túlzottan nagy erőfeszítést igényelne, ésszerű megelégedni azzal, hogy ha másképpen is, mint az eredeti, de a cím legyen releváns. Ilyen megfontolásokból alakulhatott át az angol *Who is Cletis Tout?* A magyarban *Baklövészet*-té. Itt a fordításban alkalmazott szójáték azt a kontextuális implikációt eredményezi, hogy a cím egy filmvígjátékot azonosít, melyben valamilyen hibáról lesz szó, és fegyverek is szerepet kapnak a történetben.

A fentiek szerint, ha a filmdráma, a horror és a kalandfilm műfajban a TRL a legjellemzőbb művelet, ez azért van, mert ezen műfajok esetében alapvetően egy elsődleges kommunikációs helyzettel számolhatunk. Ez azt is magában foglalja, hogy az e műfajba sorolható filmek címadásának jellemző módjára (mondhatnánk normáira) vonatkozó feltevések a forrásnyelvi olvasó illetve a célnyelvi olvasó kognitív környezetében nem különböznek lényeges módon egymástól. És tényleg: *A vonzás szabályai* éppoly releváns cím egy filmdráma számára, mint a *The Rules of*

Attraction, *A Szellemhajó* pedig éppoly releváns cím egy horrorfilm számára, mint a *Ghost Ship*.

A filmvígjátékoknál felfedezhető egy alapvető különbség az angol és a magyar címadási szokások között: míg az angol címek jellemzően explicit módon, vagyis explikátumaik révén (is) kommunikálnak, magyar megfelelőik sokkal inkább implikátumokra építenek, olyanokra, melyek humoros hatást keltenek. Ha feltesszük, hogy ezek a címadási szokások megfeleltethetők az olvasók kognitív környezetében olyan feltevéseknek, melyek arra vonatkoznak, hogy egy filmvígjáték címe milyen módon éri el relevanciáját, akkor itt egy másodlagos kommunikációs helyzettel állunk szemben, amelyben a fentebb tárgyaltak szerint természetes a MOD alkalmazása. Az alábbi példák jól szemléltetik ezt a helyzetet: *Birkanyírás* (angol eredeti: *Barbershop*), *Hajó a vége* (*Boat Trip*), *Ki nevel a végén* (*Anger Management*), *Több a sokknál* (*Bringing Down the House*).

Nézzük a többi eljárást. A behelyettesítésre tipikus példák az alábbiak: *Volt egyszer egy Mexikó* (*Once Upon a Time in Mexico*) és *A Gyűrűk Ura – A két torony* (*The Lord of the Rings: The Two Towers*). Felmerülhet a kérdés, hogy ezeket a megoldásokat miért tekintem behelyettesítésnek, miért nem inkább tényleges fordításnak, hiszen logikai tartalmuk megegyezik az angol eredetivel. Bár a megjegyzés helytálló, ezekben az esetekben a logikai tartalmak megegyezése véletlenszerűnek tekinthető abban az értelemben, hogy a két cím oly módon válik relevánssá, hogy kontextuálisan implikálja összefüggését egy másik műalkotással. Ez az első esetben egy film (*Volt egyszer egy Vadnyugat*), a második esetben pedig egy könyv (J. R. R. Tolkien közismert klasszikusa). Tehát a fordító szándéka egyik cím esetében sem a logikai tartalom megőrzése volt, hanem a megfelelő implikált premisszák (kontextuális feltevések) biztosítása. És ezzel magyarázatot találtunk a vizsgálatot inspiráló rejtélyre is: *Shanghai* pontosan ezen okból válik *Londonná* a *Shanghai Knights* című film *Londoni csapás*-ra magyarított címében, ugyanis e film egy korábbi darab folytatása, melynek magyar címe *Új csapás* volt (*Shanghai Noon*).

7. Konklúziók

Hogy milyen módon érheti el az optimális hasonlóságot a célnyelvi cím, leginkább azon múlik, elsődleges vagy másodlagos kommunikációs helyzetben dolgozik a fordító. Elsődleges kommunikációs helyzetben a TRF és a TRL, másodlagos kommunikációs helyzetben a SUB és a MOD alkalmazása lehet a legcélravezetőbb. Megfigyelhettük azt is, hogy bár esetenként felszíni azonosság állhat elő műveletek, például a SUB és a TRL között, a fordítónak mindig azt kell vizsgálnia, a célolvasó kognitív környezetét tekintve mely tartalmak megőrzése vezet releváns eredményre. Vagyis arról kell döntenie, hogy a forrásnyelvi kifejezés logikai és enciklopédikus tartalma közül mindkettőt, csak egyiket vagy egyiket sem áll *szándékában* megőrizni a fordításban a relevancia elvével összhangban.

Források

www.est.hu

Irodalom

Gutt, E-A. 1991. *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.

Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.

Wilson, D. 1992. Reference and Relevance. In: *UCL Working Papers in Linguistics Vol. 4*.
London: Department of Phonetics and Linguistics, University College London. 167-191.

VII.

Nyelvpolitika

Az (erő)szakszervezetek kommunikációja

András István

Bevezetés

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás a PHARE ACCES 2000 Micro program keretében, a "Társadalmi párbeszéd fejlesztési kereteinek megteremtése a dunaujvárosi statisztikai kistérségben" c. projekthez kapcsolódva készült. Az alapvetően szociológiai és alkalmazott nyelvészeti kutatás a dunaujvárosi kistérségben az önkormányzatok, a munkaadók és a szakszervezetek között zajló párbeszédet vizsgálta. Elemzi a kapcsolat formai kereteit, tartalmát és eredményét. Feltárja a párbeszédet folytatók attitűdjét egy kistérségi szinten folytatott párbeszéddel kapcsolatban.

A társadalmi párbeszéd vizsgálata összetett kérdés. Ennek egyik területe a szakszervezetek munkaadókkal, illetve kistérségi önkormányzatokkal folytatott párbeszéde. Ennek kapcsán fontos megismerni a felek véleményét, illetve az önkormányzatok álláspontját, hiszen a kistérségben nemcsak pozíciójuknál fogva kulcsszereplői a társadalmi párbeszédnek, hanem egyben meghatározó munkaadók, illetve intézményfenntartók is.

A határok virtuálissá válásával, a külföldi és itthoni munkavállalás szabadságfokának bővülésével bizonyos kistérségekben, régiókban, de akár országos szinten is megváltozhat a mobilitás, felgyorsulhatnak a migrációs folyamatok (tudás-, munkaerő-transzfer). Az EU sajátos gazdasági-politikai-társadalmi szövetség-felépítmény. Az EU rendszereinek, működésének ismerete, ezen ismeretek alkalmazási képessége a vállalkozások életképességének és az egyén boldogulásának egyik meghatározó indikátora. A fentiekben vázolt összefüggések ismeretében kistérségi kutatásunk hipotéziseit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- Szakszervezetek kistélepüléseken legfeljebb elvétve léteznek. Működésük leginkább az állami szektorra jellemző, illetve a nagyobb (száz fő fölötti) foglalkoztatókra korlátozódik. Mind a szakszervezetek, mind a munkaadók jelentős tapasztalatot halmoztak fel a közöttük zajló párbeszéddel kapcsolatban. Ezek megalapozhatják az együttműködés kistérségi szintre emelését.

- A munkaadók és a szakszervezetek is híján vannak az Európai Unióval kapcsolatos használható ismeretanyagoknak.

- A kistérségi érdekegyeztetés a szociális párbeszédet folytató felek e vetületében látens igény, a szakszervezetek és a munkáltatók együttműködését inkább a lokális problémákra való koncentráció jellemzi.

Kutatásunkban olyan munkáltatókat kérdeztünk meg a kistérségben, ahol létezik szakszervezet. Ily módon mintanagyságunk 53.

1. Stratégiai kérdések

A párbeszédet folytató felek érdekei gyakran azonosak, de gyakran eltérők. Az érdekegyeztetés hatékonysága, eredményessége attól is függhet, hogy a felek rendelkeznek-e egymásra vonatkozó stratégiával, s melyek e stratégia legfontosabb jellemzői.

1. 1. Munkaadói és szakszervezeti stratégiák

A munkaadók esetén a legfőbb stratégiatartalmak a korrekt tájékozódásra és az információcserére irányulnak. A szakszervezeteknél a stratégia elsősorban a béremelésre koncentrál, s arra, hogy a munkaadó partnerként kezelje a szakszervezet képviselőit. Ahol a partnerek nem rendelkeznek stratégiával, fontos megtudni, ennek okát. A munkaadók leginkább két választ jelöltek meg ennek tekintetében: (1) nem tartották fontosnak, (2) nem volt rá igény. A szakszervezetek szerint a stratégia hiányának legfőbb oka a jó és közvetlen viszony a munkáltatóval. Azzal a kijelentéssel, hogy a munkáltató munkáját segítheti egy jól működő munkavállalói érdekképviselő, szinte teljes mértékben egyetértettek a munkaadók (97%). Indoikaik között a folyamatos kommunikációt, az információcserét említették a leggyakrabban.

2. A munkaadónál működő szakszervezetek száma

Fontos információforrás az adott munkaadónál működő szakszervezetek száma, hiszen több szakszervezet léte egyazon munkaadónál az érdekegyeztetés tevékenységét új motívumokkal bővítheti. Többségüknek csak egy, de minden 5. munkáltatónál egyszerűen két vagy több szakszervezet is jelen van.

3. A párbeszéd formai keretei

3. 1. A párbeszéd gyakorisága

A párbeszéd gyakorisága és az együttműködés mélysége között nem kívánunk párhuzamot vonni. Mégis úgy gondoljuk, hogy nem elhanyagolható tényező a felek párbeszédének gyakorisága. Erre irányuló kérdésünket így fogalmaztuk meg: Alkalmanként vagy rendszeresen tárgyalnak-e a helyi szakszervezettel? A válaszok 70%-ában a rendszeresség a jellemző. A rendszerességen belül a havi rendszeresség a leggyakoribb, de vannak olyanok is, akik naponta, hetente vagy negyedévente folytatnak párbeszédet. A szakszervezetek válaszait vizsgálva visszaesés tapasztalható, de még mindig rendszeres párbeszédről számolhatunk be (65%), gyakoriságát tekintve többségében naponta zajló egyeztetésről van szó.

3. 2. A párbeszéd szabályozottsága

A szakszervezeti párbeszéd formai keretei a munkaadók válaszai alapján csak az esetek 65%-ában szabályozottak, míg 35%-ban nincsenek rögzítve szabályok. A szakszervezetek még kevésbé szabályozottnak ítélik a párbeszéd kereteit, szerintük csak 50%-ban szabályozottak a formai keretek. A következő kérdés az volt, van-e közismert neve a párbeszéd fórumának? A munkaadóktól azt a választ kaptuk, hogy jellemzően van (65%). A szakszervezetek részéről még egységesebb volt a válasz, 90%-ban mondták azt, hogy a párbeszéd fórumának van közismert neve. Az írásos ügyrendről megtudtuk, hogy általában ez nem jellemző, 70%-uknál nincs írásos ügyrend, s e kérdésben nem látunk ellentmondást a munkaadók és a szakszervezetek között. A fórumokra való meghívás írásos formában csak részben valósul meg. A munkaadók szerint az érdekképviselő az esetek felére sem kap meghívót (47,1%). Az érdekképviselőt 75%-ban tartja jellemzőnek az írásos meghívót. A levezetés jellemzően szokásrenden alapul. Ez következhet abból is, hogy a fórumnak nincs írásos ügyrendje. A fórum helyszíne alapvetően adott, a megszokott helyszínen zajlik a fórumok kb. háromnegyed része.

Jellemző, hogy a munkaadóknak vannak állandó képviselői, akik tárgyalnak a szakszervezetekkel. Ebben mindkét megkérdezett csoport egyet ért (mindkét fél válasza 90% vagy azt meghaladó). Ugyanilyen arányban választották azt is, hogy a szakszervezeteknek is van olyan állandó képviselője, aki a munkaadókkal tárgyal. A fórumról és az ott elhangzottakról írásos feljegyzés készül mind a munkaadók, mind a szakszervezetek többsége szerint (75% feletti értékek). A fórum „bemenetéről” és „kimenetéről” mind a munkaadó képviselője (70,6%), mind a szakszervezet képviselője (80%) tájékoztatja munkavállalókat. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakszervezetek és a munkaadók közötti párbeszéd nem elszigetelt módon zajlik, hanem a belső (szervezeti) kommunikáció fontos eszköze.

4. Kommunikációs eszközök

A kutatásunk egyik legfontosabb célja az volt, hogy megállapítsuk, milyen kommunikációs eszközöket használnak a munkáltatók és a szakszervezetek, illetve milyen rendszerességgel élnek az adott eszközökkel. A szakszervezeti gyűlés megtartása rendszeres kommunikációs eszköz a szakszervezetek mintegy 60%-ában, továbbá egyik szakszervezet sem válaszolta azt, hogy soha sem használja a kommunikáció ezen formáját. A tájékoztató gyűlés körülbelül a munkaadók felénél számít rendszeres kommunikációs formának, harminc százalékuk azonban csak alkalmanként él vele. A munkásgyűlést már kevésbé használják a munkaadók, mindössze 35%-uk rendszeres kommunikációs csatornájának tekinthető. Meglepő módon a szakszervezetek még kevésbé alkalmazzák a munkásgyűlést, mint a munkaadók, rendszeresen mindössze 25%. Szórányanyagok a munkaadóknál alkalmanként használatosak, de alapjában véve nem ez a jellemző kommunikációs forma. A szakszervezetek nagyobb arányban (rendszeresen 40%) használják a rölapokat (a szórányanyagok szinonimájaként), a nem használók aránya azonban itt is magasabb (45%). A belső újság sem jellemző a munkaadóknál (82,4% nem használja), valószínűleg nincs is. A szakszervezeti újságok használatának aránya azonban magasán felülmúlja a munkaadóknál alig használatos belső újságokat. A rendszeres használók 50%-ot tesznek ki, míg az alkalmanként használók 15%-ot jelentenek. A faliújság egy rendszeresen használt kommunikációs csatorna mind a munkaadók, mind a szakszervezetek számára. A munkaadók és a szakszervezetek között elvétve találhatunk olyat, amely akár az információs ládát, akár az internetet használja. A szakszervezeteknél a bizalmi rendszer, mint alapvető kommunikációs eszköz van jelen, hiszen 80%-uk rendszeresen használja. „Fürdőhíradóként” azonosítottuk a másodlagos (informális) kommunikációs csatornákat, amelyeket a szakszervezetek előszeretettel alkalmaznak.

5. A munkaadók és a szakszervezetek kistérségi párbeszédre vonatkozó együttműködési hajlandósága

A szociális párbeszédet folytató felek együttműködési hajlandósága egy kistérségi párbeszédrel foglalkozó, szolgáltató-tanácsadó szerveződés felé magas. A munkaadók több mint 84%-a hajlandó együttműködni ebben a kérdésben, a szakszervezeteknek pedig 80%-a működne együtt egy ilyen szerveződéssel.

Összegzés

A kutatás célja az volt, hogy a dunaújvárosi kistérségre vonatkozóan feltárja az önkormányzatok, a munkaadók és a szakszervezetek párbeszédének jellemzőit. Ezen belül elemezze a párbeszéd formai kereteit, tartalmát és eredményét. A vizsgálat különösen időszerű volt, hiszen a kistérségben működő szociális párbeszéd e metszetéről kutatásunkat megelőzően csupán hiányos ismeretekkel rendelkezünk. A bevezetőben vázolt társadalmi, regionális, globális összefüggések, folyamatok ismeretében kistérségi szociológiai és alkalmazott nyelvészeti kutatásunk hipotézisei beigazolódtak.

A szakszervezetek a kistérségben azoknál a munkaadóknál tudtak gyökeret eresztetni, amelyeket elkerült a drasztikus privatizáció (főképpen a rendszerváltás műszóval emlegetett folyamatok idején, de kisebb arányban utána is). A magánszektorban való működésük ritka, jelenlétük leginkább az állami szektorra jellemző, illetve a nagyobb (száz fő fölötti, szintén állami kézben lévő) foglalkoztatókra korlátozódik. Ilyen paraméterekkel rendelkező munkaadók szinte kizárólag Dunaújvárosban vannak, ezért szakszervezetek a kistérségi munkáltatóinál legfeljebb elvétve léteznek.

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a munkaadók és a szakszervezetek az Európai Unióban zajló szociális párbeszéddel kapcsolatos ismeretanyaggal csak kis mértékben rendelkeznek. A kutatás során nyert személyes benyomásaink azt mutatták, hogy nemcsak a szakszervezetek és a munkaadók között zajló kommunikáció tekintetében uralkodik tudáshiány, azaz nemcsak a szociális párbeszédre vonatkozóan, hanem a megkérdezettek Európai Unióval kapcsolatos általános ismereteire is kiterjed. A kistérségi együttműködés ebben a témában is hasznos lehet.

A kistérségi érdekegyeztetésre vonatkozó igény a szociális párbeszédet folytató felek e vetületében látens. A szakszervezetek és a munkáltatók együttműködését inkább a lokális problémákra való koncentráció jellemzi. Ugyanakkor a megkérdezettek 80 százalékát magas együttműködési hajlandóság jellemzi, szívesen csatlakoznának egy, a kistérségi szociális párbeszédet előmozdító munkához.

A szociális párbeszédet folytató feleknek közel sem minden esetben van egymásra vonatkozó stratégiájuk. Mégis inkább a szakszervezeteknek van, semmint a munkaadóknak. A kétdimenziós elemzés rámutatott, hogy a szakszervezeti tagok létszámának emelkedésével jellemzőbb, hogy létezik a munkáltatónak szakszervezetre vonatkozó stratégiája. A munkaadók esetén a legfőbb stratégiai tartalmat a korrekt tájékoztatás és az információcsere testesíti meg. A szakszervezetek stratégiája elsősorban bérügyekre koncentrál, valamint arra, hogy a munkaadó a szakszervezet képviselőit partnerként kezelje. Szintén fontos kétdimenziós megállapítás, hogy ahol van stratégia, nagyobb arányban létezik kollektív szerződés is. Ez azt mutatja, hogy a szervezeti kultúra fejlettsége és a szociális párbeszéd jellemzői között szoros kapcsolat áll fenn.

Kollektív szerződés a megkérdezettek körülbelül 70%-ánál szabályozza a felek mozgásterét. A szakszervezetek érdekképviselési súlyának megítélése eltérő. Az érdekképviselés tevékenység-orientációja kapcsán a szakszervezetek és a munkaadók is a szociális juttatások megtartását, bővítését és a bérharcot tartották a legfontosabb érdekképviselési tevékenységeknek. (A kétdimenziós elemzés e kérdéskörére vonatkozó megállapításait ld. András 1999, András – Füredi 2000.)

A szakszervezeti vezetők és a munkaadó képviselői jellemzően kiváló kommunikációs képességekkel bírnak, továbbá mind a szakszervezetek, mind a munkaadók ebben a tekintetben igényesek saját maguk, illetve tárgyalópartnereikkel szemben. Az alkalmazott kommunikációs eszközök nem kifejezetten változatosak, a szakszervezetek gyakran használják a "fürdőhíradót" kommunikációs csatornaként, ami az informális üzenetek súlyát alapvetően növeli. A párbeszéd gyakoriságát vizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a havi rendszeresség a legjellemzőbb. A párbeszéd formai kerete az esetek több mint felében tekinthető szabályozottnak.

A szakszervezetek és a munkaadók között természetesen léteznek konfliktusok, bár voltak olyan megkérdőjelezettek is, ahol soha nem fordult elő konfliktus a felek között. A konfliktusok fő oka az eltérően értelmezett igényekben keresendő. Az eltérő értelmezés véleményünk szerint kommunikációs probléma. Annak ellenére, hogy a felek a kommunikációt fejlesztendő területként kevésbé meggyőzően jelölték meg, a kommunikáció fejlesztése aktuális feladatnak bizonyult. Hozzáteesszük, hogy a konfliktusok következtében alapvetően sosem szakadt meg az együttműködés, ez számunkra az együttműködési hajlandóság, a partnerséggel való elkötelezettség fokmérője. Az együttműködési szándék, illetve a párbeszédet folytató felek hagyományokra visszatekintő múltja valós "bemenet" lehet egy, a kistérségi szociális párbeszéd artikulálását szorgalmazó kezdeményezés számára.

Irodalom

András István 1999. *Termelés, Kultúra, Nyelv*. A Duna-ferr és a Veszprémi Egyetem közös kiadványa: Dunatáj Kiadói Kft.

András István – Füredi Gábor 2000. *Szervezeti kultúra fejlesztése a gyakorlatban*. A Szent István Egyetem Vezető- és Továbbképző Intézetének Kiadványa. Dunatáj Kiadói Kft. 1-147.

Néhány gondolat a nyelvek természetességéről és mesterségességéről

Benczik Vilmos

1. Természetesség és mesterségesség genetikus megközelítésben

1. 1. A természetes–mesterséges fogalom pár értelmezése általában genetikus szempontú: eszerint **mesterséges** az, ami tudatos emberi alkotómunka eredménye, **természetes** pedig az, amiről ez nem mutatható ki. A fogalom párt többnyire nem egy átmeneti értékek sorát reprezentálni képes skála két elméleti végpontjának, hanem egymást kizáró ellentétnek tekintjük a nyelvek vonatkozásában is. Bármely nyelvészeti kézikönyvben azt olvassuk, hogy az eszperantó, az ido, a volapük stb. mesterséges nyelv, az angol, a francia, a német pedig természetes. Az ilyesfajta kategorizálás eredményeként az az alaptalan benyomásunk támad, miszerint az előbbieket teljes egészükben mesterségesek, az utóbbiak viszont természetesek.

1. 2. A nyelvhasználói tapasztalat ezzel szemben azt igazolja, hogy a nyelvhasználó szempontjából a nyelvi elemek genezise irreleváns, mert kellő számú ismételt használat után egy adott elem **interiorizálódik**, s a nyelvhasználó az elemet – esetleges mesterséges genezistől függetlenül – **természetesnek** érzi. *Alak, hölgy, pongyola, ácsorog, árny, dölýf, kedvenc, csalogány, légyott, évszak, emlékkönyv* – ezek a szavak mind Kazinczy Ferenc személyes „csinálmányai”, s ma ugyan ki érezné mesterségeseknek őket?

1. 3. Kellő számú ismétlődés híján a „természetes” genezisű nyelvi elemek is mesterségeseknek tűnhetnek számunkra. Kosztolányi írja:

„... A *tej* számomra csakugyan *tej*, mert harminchat éves múltja van, ahány éve élek, de a *Milch* bennem csak huszonhat éves, a *lait*, a *latte* és a *milk* pedig alig húsz. Néha nem is hiszem el, hogy valóban *tej*-et jelentenek. Gyerekkoromban elnevettem magamat, amikor először hallottam idegen nyelvet. Micsoda jöttment játékszavak. Ez a mosoly ma is kísért. Hiába, csak az anyanyelvem az igazi, a komoly nyelv...” (Kosztolányi 1971: 41).

1. 4. Elegendő számú ismételt használat híján egy hangsor vagy betűsor igazából nyelvi elemmé sem válik; a nyelvben kérlelhetetlenül működni kell a szegénység törvényének, amely abban áll, hogy „a nyelvnek elég szegénynek kell lennie ahhoz, hogy lehetővé váljék egy szó megfelelő számú használata” (Polányi 1994: 140).

2. Természetesség és mesterségesség szemiotikai megközelítésben

2. 1. A természetesség–mesterségesség másik lehetséges megközelítése szemiotikai. A jeleket (itt kizárólag **mesterséges jelekről** szólnunk, mivel minden nyelvi jel mesterséges jel) konzisztenciájuk szerint két csoportra osztjuk:

- **folytonos** (artikulátlan, tagolatlan) jelek (ezek **analóg kóddá** szerveződnek),
- **diszkrét** (artikulált, tagolt) jelek (ezek **digitális kóddá** szerveződnek).

A folytonos jelek által reprezentált kontinuitás és a diszkrét jelek által reprezentált diszkontinuitás az emberi tapasztalásnak és az emberi életnek talán a két leginkább alapvető kategóriája (vö. Chandler 2002: 45). Az analóg–digitális dichotómia a legtöbb-

bünc számára gyakorta mint 'természetes–mesterséges' ellentétpár tűnik fel. Azt a tényt, hogy az analóg kódokat általában előnyben részesítjük a digitális kódokkal szemben, valószínűleg a racionalizmussal szembeforduló romantikus ideológiából eredeztethetjük (a romantika gondolatai mind a mai napig meghatározó súllyal vannak jelen az önmagunkról, mint individuumokról alkotott fogalmainkban) (Chandler 2002: 46).

2. 2. A folytonos jel / analóg kód természetesnek tekintése igazolható, megalapozott emberi attitűd: a primer valóságot – amelyet előszeretettel nevezünk természetnek – alapvetően **kontinuummként** érzékeljük, benne legalábbis többségben vannak a folytonos jegyek.

2. 3. A nyelv elsődleges formájának tekintett hangzó beszéd ágyazata a hang, amely tesztünk terméke – ennyiben is joggal viseli a természetes jelzőt. A természetes hang artikulátlan ['les voix naturelles sont inarticulées'] – írja Rousseau (Rousseau 1995: 383), s ebből azt a következtetést vonja le, hogy – folytonosak lévén – csak a **magánhangzók** az igazán természetes hangok, mássalhangzókból legfeljebb csak annyira lenne szükség, amennyi elegendő a magánhangzók közötti hiátusok kitöltéséhez. Rousseau a **mássalhangzókat** egyértelműen mesterséges képződményeknek tekinti (vö. Ludassy 2001). Nehéz nem felfedezni Rousseau-nak ezt a gondolatát abban, hogy egy adott nyelv jó hangzását, fonetikai harmóniáját ma is a magánhangzók és a mássalhangzók arányával mérjük. De az *Essai sur l'origine des langues*, Rousseau 1780 körül írt esszéje mintegy két évszázadon át ezen túl is alapvetően meghatározta – s talán még ma is meghatározza – a nyelvről való európai közgondolkodást.

2. 4. A folytonos (artikulátlan, tagolatlan) hangtól egy hosszú jeldiszkretizációs (artikulálódási, tagolódási) folyamat vezet el a nyelv megszületéséhez. Az emberi nyelv már születésekor heterogén (folytonos és diszkrét) jelek rendszere: a **szupraszegmentális** nyelvi jelek folytonosak, a **szegmentális** nyelvi jelek diszkrétek. Kezdetben a folytonos jelek relatív súlya nagyobb – a nyelvi változásokat fémjelző diszkretizáció azonban a folytonos jelek fokozatos visszaszorulását, és a diszkrét jelek relatív súlyának a növekedését eredményezi. A nyelvi változások iránya szükségszerű: a nyelvet használó közösség kommunikációjában egyre nő a jeligény, ez pedig egyedül a nyelv ágyaként szolgáló hang finomodó artikulálásával elégíthető ki, aminek eredményeként a hang monotonabbá válik, a folytonos magánhangzók tagolását elősegítő mássalhangzók száma pedig növekszik, mint ezt Rousseau is megállapítja idézett esszéjének az ötödik, az írásról szóló fejezetében (Rousseau 1995: 384).

3. Az írás

3. 1. A betűírás megjelenését a Kr. e. 8. században az tette lehetővé, hogy a hangzó nyelv elért egy kritikus **diszkretizációs/artikuláltsági** szintet. E szint meglétén túl természetesen szükség volt az ember által végzett hanganalízis kellő finomságára is ahhoz, hogy a szótagokon túl a beszédhangokat is önálló egységekként ismerje fel. A „legtermészetesebb hangrögzítő írásmód a szótagírás” ('die natürlichste Lautschrift ist ein syllabischer Kode') (Posner 1983: 315), mivel a hangzó beszéd mintegy „automatikusan” tagolódik szótagokra; ezeknek a természetes akusztikus egységeknek beszédhangokra történő további tagolása már egyértelműen tudatos, absztraháló, mesterséges aktus.

3. 2. A betűírás – amely tulajdonképpen metajelrendszer (s már ezáltal is rafináltan mesterséges), ugyanis a hangjelek jele (Harris 1994: 42) – a hangzó nyelv heterogén jelrendszeréből csak a diszkrét természetű szegmentális jelek rögzítésére képes, lévén a betűírás természeténél fogva diszkrét/digitális eszköz. Az írás visszahat a nyelvre: a betűírás hangsúlyosan felerősíti a nyelvi változásoknak már eddig is meglevő diszkretizációs irányát.

3. 3. A fentiekből következik, hogy „szemben a természetes szóbeli nyelvhasználattal az írás teljes egészében mesterséges képződmény, »természetesen« írni nem lehetséges” (’By contrast with natural, oral speech, writing is completely artificial. There is no way to write »naturally«.’) (Ong 1999: 82). Mivel pedig az írás erőteljesen visszahat a nyelvre – „After writing [...] oral speech was never the same” (Ong 1977: 87) – az **írás mesterségességéből** jó adag bizony szükségképpen átragad a nyelvre is.

3. 4. Azt a korszakot azonban, amelybe az írás „beleszületett” – az antikvitás világát – a szóbeliség uralja. Az írást mindenekelőtt az emlékezet támaszaként használják: azért írnak le valamit, hogy később majd hangosan felolvassák. Az írás még nem válik autonóm közlésmóddá, ezért hatása a beszélt nyelvre csekély. Az írás ekkor alapvetően és sokirányúan a szóbeliség kontrollja alatt áll: a **„természetes”** nyelvi forma ellenőrzi a **„mesterségest”**.

4. Tanult nyelvek

4. 1. Kr. u. 550 és 700 között a vernakuláris nyelvként beszélt latin átment korai olaszba, franciába, katalánba, spanyolba, s ezeknek a született beszélői nem értik meg az írott latint. Az iskola, az egyház és az állam azonban továbbra is a latint alkalmazza: a latin **tanult** nyelvvé válik, született beszélője nincs (Ong 1999: 112–115).

4. 2. A tanult latin alapja értelemszerűen az írás, a nyelv tanulói és használói a nyelvhasználati normákat a hagyományozódott írott szövegekből szűrik le. A tanult latin fő használati területe az írás volt, ám az államigazgatási, egyházi, egyetemi élet mindennapos teendői megkerülhetetlenné tették a tanult latin szóbeli használatát is. Ez a bő 1000 évig tartó latin szóbeliség – amely a nagy presztízsű kommunikáció kizárólagos eszköze – egyértelműen az írás kontrollja alatt áll: a **„mesterséges”** ellenőrzi a **„természetest”**. Az írás társadalmi tekintélye miatt ez a szereposztás érvényes lesz az írásbeliséget szerzett nemzeti nyelvekre is, egészen napjainkig.

4. 3. Vigotszkij az írást és az idegen nyelvet egyaránt a **„beszéd algebrájának”** nevezi (Vigotszkij 2000: 262, 294), az „algebra” szót az elvontság, a mesterségesség metaforájaként használva; az írásbeli alapon álló, tanult latin esetében az elvontság, a mesterségesség mindkét dimenziója jelen van. Valószínű, hogy ez a kettős absztrakciós kényszer a legfőbb forrása a középkori skolasztika kialakulásának; s ezáltal a modern tudományoságnak is, amely a skolasztika módszertani tapasztalataira alapozva bontakozott ki.

5. Nyelvtípusok szemiotikai perspektívában

5. 1. Egy nyelv szemiotikai értelemben vett természetességéhez/mesterségességéhez fontos adalék, hogy az adott nyelv a saussure-i felosztás szerint inkább lexikológiai vagy grammatikai jellegűnek minősül-e (Saussure 1997: 149–151). A relatív motiváltságú szavak magasabb aránya a motiválatlanokkal szemben – ez a grammatikai jellegű nyelv

veket jellemzi – a mesterséges jelleget látszik erősíteni, mivel a **relatív motiváltság** diszkrét (tagolt) jegyeket hordoz, szemben azzal a tagolatlan viszonyal, amely a motiválatlan szavakat, mint jelölőket a jeltárgyukhoz fűzi.

5. 2. Ebből következően az egyes nyelvtípusok határozottan eltérő szemiotikai arculatot mutatnak. Mivel az **izoláló nyelvek** – nem lévén ragozások – tisztán lexikológiai jellegűek, így szemiotikai szempontból természetesebbnek minősülnek a flektáló vagy agglutináló nyelveknél. A **flektáló nyelvek** bizonyos fokú morfémius tagoltságuknál fogva mesterségesebbeknek mutatkoznak az izolálóknál, de természetesebbeknek az **agglutinálóknál**. Egy nyelvtípuson belül is mutatkozhatnak lényeges különbségek: az egyaránt flektáló nyelvnek kategorizált angol és német közül a németben sokkal nagyobb a relatív motiváltságú szavak aránya, így szemiotikailag egyértelműen mesterségesebb jegyeket hordoz, mint az angol.

5. 3. Erőteljesen befolyásolhatja egy nyelv szemiotikai arculatát a tonalitás adott nyelvi szerepe is. Az ún. **tonális nyelvekben** – amelyekben a hangszín széles körű szerepet játszik a szavak közötti különbségek generálásában – a folytonos jelek szerepe sokkal nagyobb, mint az atonális nyelvekben, s ezáltal szemiotikai értelemben természetesebbeknek minősülnek az atonális nyelveknél.

6. Az eszperantó

6. 1. A legszélesebb körben elterjedt konstruált nyelv, a 19. század végén létrehozott eszperantó szemiotikai tekintetben sajátos vonásokat mutat. Működése két vonatkozásban is hasonló a tanult latinéhoz:

- az eszperantó írásban jött létre, így az írott forma szolgál a szóbeli használat alapjául;
- az eszperantó is tanult nyelv (csekély kivételtől eltekintve) valamennyi használója számára.

Szemiotikai értelemben mindkét fenti vonás a nyelvi arculat mesterségességre utaló vonásait emeli ki. Ezt a jelleget látszik erősíteni a relatív motiváltságú szavak kiugróan magas aránya is — ez az eszperantó igen gazdag, produktív képzőrendszerének az eredménye. Azt mondhatjuk tehát, hogy az eszperantó szemiotikai tekintetben sokkal mesterségesebb az izoláló és tonális kínainál, s hogy valamelyest mesterségesebb az agglutináló magyarnál vagy a flektáló, de erőteljesen grammatikai jellegű németnél. Bizonyosnak látszik ugyanakkor, hogy az írás minden fajtája szemiotikai szempontból mesterségesebb a hangzó beszédnél: egy magyar nyelvű írás biztosan mesterségesebb egy eszperantó nyelvű beszédprodukciónál.

7. Korlátozó megjegyzések

Az egyes nyelvek szerkezetéből leszűrt szemiotikai megállapítások érvényét a nyelvhasználói tapasztalat jelentős mértékben korlátozhatja, a nyelvhasználó számára többnyire ugyanis a **relatív motiváltságú szavak** is ugyanolyan osztatlan, tagolatlan viszonyban vannak a jelöltjükkel, mint a motiválatlanok: a gyakorlott nyelvhasználó ugyanúgy osztatlan egységként kezeli a német *Hilflosigkeit*, a magyar *elengedhetetlen*, mint az eszperantó *mangilaro* szót.

Összegzés

Azt vonhatjuk le gondolatmenetünk tanulságaként, hogy míg genetikus értelemben a természetesség–mesterségesség egymást kizáró oppozíció, szemiotikai keretben csupán arról beszélhetünk, hogy egy adott nyelv inkább **természetes**, vagy inkább **mesterséges** jegyeket mutat.

Ha az emberi nyelvet általában tekintjük, akkor bizony inkább mesterségesnek látjuk, mint természetesnek, mivel nyelveink mindegyikét a diszkrét jelek túlsúlya jellemzi.

Ha egyes nyelveket vetünk össze, láthatunk különbségeket: pl. a tonális nyelvek (a folytonos jelek hangsúlyosabb szerepe miatt) természetesebbeknek bizonyulnak az atonális nyelveknél. Az izoláló nyelvek természetesebbeknek tűnnek a flektálóknál, a flektálók pedig az agglutinálóknál (összefüggésben a relatív motiváltságú szavak arányával).

A nyelvek szerkezete, íráshoz való viszonya stb. alapján levont szemiotikai megállapításokat árnyalhatják, sőt jelentős mértékben módosíthatják a nyelvhasználat bizonyos pszicholingvisztikai jelenségei.

Irodalom

- Chandler, D. 2002. *Semiotics. The Basis*. London: Routledge.
- Harris, R. 1994. Semiotic Aspects of Writing. In: Günther, H. – Ludwig, O. (eds.) 1994. *Schrift und Schriftlichkeit — Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung / An Interdisciplinary Handbook of International Research. Band 10. 1*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 41–48.
- Kosztolányi D. 1971. *Nyelv és lélek*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Ludassy M. 2001. *Magánhangzók és matematika* (Rousseau és Condorcet történelemfilozófiaja nyelvelméletünk tükrében).
<http://philosophy.elte.hu/colloquium/2001/September/Ludassyjav.html>
- Ong, W. J. 1977. *Interfaces of the Word. Studies in the Evolution of Consciousness and Culture*. Ithaca: Cornell Univ. Press.
- Ong, W. J. 1999. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London and New York: Routledge.
- Polányi M. 1994. *Személyes tudás. Úton egy posztkritikai filozófiához I*. Budapest: Atlantisz.
- Posner, R. 1983. Sprache — Schriftsprache — Plansprache. *Zeitschrift für Semiotik*, Band 5/Heft 4. 311–329.
- Rousseau, J-J. 1995. Essai sur l'origine des langues. In: Rousseau, J-J. *Œuvres complètes V*. Paris: Gallimard. 375–429.
- Saussure, F. de 1997. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Osiris.
- Vigotszkij, L. Sz. 2000. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.

Anmerkungen zur angeblichen Plurizentrität des Ungarischen

Brogyanyi, Bela

Den Begriff der „nationalen Varianten“ einer Sprache hat wohl schon Elise Riesel (1962) in einem russischsprachigen Artikel mit dem Titel „Die nationalen Varianten der heutigen deutschen Sprache“ geprägt. Die theoretischen Ausgangspunkte ihrer Untersuchung hat sie folgendermaßen formuliert:

„Man muss die Begriffe „Sprachgemeinschaft – nationale Gemeinschaft – Gemeinschaft der staatlichen Zugehörigkeit“ streng unterscheiden. Die heutige deutsche Sprache dient drei nationalen Gemeinschaften (der deutschen, österreichischen und der schweizerischen...) und vier staatlichen Gemeinschaften (den beiden deutschen Staaten, Österreich und einem Teil der Schweiz). Es handelt sich dabei... um eine Sprachgemeinschaft, die zwischen verschiedenen Nationen und Staaten existiert. Bei Bewahrung dieser Sprachgemeinschaft auf der Grundlage des Ergebnisses ihrer verschiedenartigen Entwicklung in territorialer, politisch-ökonomischer und kultureller Hinsicht in den einzelnen Staaten haben sich allmählich die nationalen Varianten der gemeinsamen deutschen Literatursprache entwickelt. Diese nationalen Unterschiede dürfen in keinem Fall als Dialektunterschiede der Nationalsprache betrachtet werden; sie besitzen literarisches Bürgerrecht, da sie eng mit dem gesellschaftlichen Leben, der Wissenschaft, Presse, der publizistischen und schöpferischen Literatur verknüpft sind. Folglich kann eine Sprachgemeinschaft mehrere nationale und staatliche Gemeinschaften umfassen; eine staatliche Gemeinschaft (sog. mehrsprachige Staaten) kann mehrere Sprachgemeinschaften einschließen; eine nationale Gemeinschaft besteht gewöhnlich aus einer Sprachgemeinschaft, d.h. eine nationale Gemeinschaft besitzt in der Regel eine Nationalsprache.“ (Riesel 1962:103)

Bevor Riesel (1962:103) die „gegenwärtig existierenden drei Sprachvarianten des Deutschen“ näher untersucht, stellt sie fest: „Die deutsche Sprache, in der in beiden deutschen Staaten gesprochen und geschrieben wird, muss als ein einheitliches sprachliches System betrachtet werden...“ Dann fährt sie fort, „Man kann dem... Sprachwissenschaftler Hugo Moser voll zustimmen, der... Folgendes schrieb: ‚Wir... müssen wünschen, dass die heutige Phase einer beginnenden sprachlichen Auseinanderentwicklung Deutschlands in der deutschen Sprachgeschichte nur eine Episode bleibe...‘“ (Wirkendes Wort 1961, Heft 1, S. 20)

Die Geschichte hat beiden Autoren recht gegeben. Trotz politischer Gegensätze konnte keine Sprachspaltung stattfinden, die ideologische Konfrontation zweier Weltssysteme hat die sprachliche Einheit des Deutschen nicht zerstört (vgl. auch Brogyanyi 1981: 208-209). Durch die Wiedervereinigung Deutschlands verloren alle diesbezüglichen linguistischen Spekulationen ihre Bedeutung, was auch die Schwäche der These über plurizentrische Sprachen zeigt.

Schon vor längerer Zeit beschäftigte sich Michael Clyne (1984) mit Deutsch als plurizentrischer Sprache, d.h. mit der soziolinguistischen Situation in Ländern, in denen Deutsch als Nationalsprache oder eine der Nationalsprachen verwendet wird. Die deutsche Sprache betrachtet Clyne (1984: 1ff.) im Sinne von Kloss (1978: 66-67) als *plurizentrische Sprache*, d.h. als eine Sprache mit mehreren nationalen Varietäten, die jeweils eine eigene Norm haben. Keine der sog. nationalen Varietäten des Deutschen hat sich jedoch zu einer selbständigen Sprache entwickelt, und die verantwortlichen politischen Kräfte haben das Überdachungsmoment der deutschen Standardsprache nie in Zweifel gezogen. Den Status der Sprachen sieht Clyne im Rahmen der von Kloss (1978: 23-89, bes. 23-30) gegebenen Definition als Abstand („distance“) und Ausbau („elaboration“). Den Hinweis auf Elise Riesel finde ich jedoch erst in Clyne (1992:2): „In the theoretical sense, the pluricentric model has been employed much longer in Eastern Europe than in the west“.

„The term *pluricentric* was employed... to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms. Pluricentric languages are both unifiers and dividers of people. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify“ (Clyne 1992: 1).

Bei diesem Ansatz erscheint der den soziologischen Status der Sprachvarietäten betreffende Hinweis relevant, dass „national varieties, those of nations or national groups, are differentiated from dialects – local and regional varieties – at the status level though not always in their linguistic indices“ (Clyne 1992: 2). Wenn auch der Unterschied in der Grammatik und Lexik sehr gering sein mag, kommt es nach Clynes Ansicht dabei eher auf den „Duft (flavor)“ als auf die „Substanz (substance)“ an. Die nationalen Varietäten, wenn man sie mit einer bestimmten Nation identifiziert, dienen zum Ausschluss der „non-nationals“, d.h. sie bieten die Unterscheidungsmerkmale für die „in- and outgroups“. Bei Varietäten mit geringem Abstand sollte der Abstand vergrößert werden durch „corpus planning to promote the symbolic function of language“, wobei die Entwicklung von Dialekten (Schweizer Deutsch, Letzeburgisch) zu Ausbausprachen aber in zwei- und dreisprachigen Situationen durch die nationalen Varietäten der Standardsprache beeinträchtigt wird (Standarddeutsch in der Schweiz und in Luxemburg) (Clyne 1992: 2).

„Nation, national“ scheint mir bei Clyne mit ‘Staat, staatlich’ identisch zu sein, daher ist sein Modell nicht mit der ursprünglichen Dreierdistinktion von Elise Riesel, und zwar Sprachgemeinschaft (jazykovaja obščnost') – nationale Gemeinschaft (nacional'naja obščnost') – staatliche Gemeinschaft (obščnost' gosudarstvennoj prindel'nosti), deckungsgleich. Es handelt sich hier um eine amerikanische Gleichsetzung von Staat und Nation. Dadurch ergeben sich zwangsläufig Ungenauigkeiten und Fehlinterpretationen bei der Übernahme dieses Modells für die Beurteilung der sprachlichen Situation und Entwicklung in Mittel-, Südost- und Osteuropa.

Einen wichtigen Aspekt bei der Herausbildung von sprachlichen Varietäten bildet die Existenz von Zentren, die Institutionen haben, welche normbildenden Charakter besitzen. Die Normbildung muss aber von den Sprechern der betreffenden Region

akzeptiert werden, für die die von der Hauptvarietät abweichende Norm gebildet wird; d.h. von den Sprechern muss die divergente Entwicklung angenommen werden. Ammon (1989: 91) stellt eine Skala auf, die folgende Unterscheidungen mit Angabe der Normgebungsart trifft: *Full centre*: Fully endonormative; *Nearly full centre*: predominantly endonormative; *Semi-centre*: semi-normative; *Rudimentary centre*: predominantly exonormative.

Zur Demonstration der Fragestellung möchte ich ein kleines Segment aus der gegenwärtigen Diskussion über die angebliche Plurizentrität des Ungarischen herausgreifen und mich dabei bloß auf die Sprachsituation der ungarischen Minderheit in der südlichen Slowakei konzentrieren, die die nördlichen Bereiche des ungarischen Sprachgebiets umfasst.

Den Anstoß für die Auffassung des Ungarischen als einer Sprache von staatlichen Varietäten gab der Artikel von István Pete (1988), der aufgrund der sowjetischen Literatur über die sog. karpatoukrainische Variante des Ungarischen eine Abhandlung präsentierte, in der er auch seinen fachliterarischen Hintergrund nannte (Pete 1988: 779). Aber nicht er wurde zur Koryphäe der Idee der sog. Plurizentrität des Ungarischen (seine Untersuchung wurde in Kontra-Saly 1998 nicht aufgenommen!), sondern man berief sich auf englischsprachige Literatur, die die ungarische Sprachsituation überhaupt nicht reflektiert hat.

Nach Abtrennung von Teilen des Sprachgebietes vom ungarischen Staat verharrete das unter den neuen Minderheitsbedingungen befindliche Ungarische in einem konservativeren Sprachgebrauch, da es vom Zentrum des Sprachgebiets isoliert war. So wurde nach dem Zusammenbruch der Donaumonarchie von den neuen tschechoslowakischen Behörden die Kommunikation zum Mutterland anfänglich stark eingeschränkt. In einem viel drastischeren Umfang geschah dies nach 1945, als völlige bürgerliche Entrechtung im Sinne der Beneš-Dekrete die Lage der Ungarn in der wiederentstandenen Tschechoslowakei bestimmten (Verbot ungarischer Schulen und Medien, Bevölkerungsaustausch, Konfiskation von Besitz, Deportation von Ungarn in die nach Vertreibung der Deutschen entvölkerten Gebiete Böhmens usw.). Erst durch den Sieg des Sozialismus in den neuen Volksdemokratien (1947/48) (egal wie man das heute bewertet) wurde den nationalen Minderheiten ein neues Leben ermöglicht. Und das war auch die Rettung der ungarischen Minderheit in der damaligen Tschechoslowakei.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die sozialen Umwälzungen der Nachkriegszeit den Sprachgebrauch der ungarischen Eliten in der Minderheitensituation stark beeinflusst haben. Zunächst wurden die alten Eliten ersatzlos entfernt, d.h. die ungarische Minderheit wurde nach 1945 vollkommen ihrer Bildungsschicht beraubt (Beneš-Dekrete usw.), was ebenfalls zu einer Stagnation in der Rezeption der sprachlichen Veränderungen aus dem Zentrum geführt hat. Die dialektal gefärbte Sprache trat in den Vordergrund. Erst in den Fünfzigerjahren durfte sich das ungarische kulturelle Leben in der damaligen Tschechoslowakei organisieren, und eine neue intellektuelle Elite musste praktisch aus dem Nichts entstehen. Gemessen am Vorkriegszustand, entstand eine demokratische, aus dem Volk hervorgegangene neue Intelligenz, die eine ansehnliche kulturelle Leistung hervorgebracht hat. Die schöngeistige Literaturproduktion der ungarischen Minderheit in der Tschechoslowakei hatte stets den

Anspruch, Teil der ungarischen Nationalliteratur zu sein. Eine Regionalisierung wurde nie angestrebt.

Die Sprachkultur der Massen entsprach, bedingt durch die geschichtlich vorgegebenen Umstände, den jeweiligen Anforderungen der Zeit nicht immer, denn nicht alle Funktionen der Sprache konnten zum Einsatz kommen. Die wissenschaftliche Sprachpflege setzte erst in den Sechzigerjahren ein. Auch in den ungarischsprachigen Medien in der damaligen Tschechoslowakei herrschte dadurch zwangsläufig ein defizitärer Sprachgebrauch, und eine Besserung stellte sich erst allmählich ein. Diese sprachliche Situation mechanistisch im Sinne der Clyneschen Theorie des sprachlichen Plurizentrismus zu interpretieren, zeugt von vollkommenem Unverständnis, sofern nicht eine gezielte politische Zweckbedingtheit im Hintergrund mitspielt.

Entscheidend für die Konstituierung plurizentrischer Sprachen ist die sprachliche Normgebung. In der Slowakei gibt es keine Stelle, die für den dortigen ungarischen Sprachgebrauch normgebend wäre, d.h. das Ungarische in der Slowakei wäre zu klassifizieren als „predominantly exonormative“ = „rudimentary centre“, ein Widerspruch in sich, denn wo es kein Zentrum gibt, kann natürlich auch nicht von einem „rudimentären Zentrum“ die Rede sein. Somit gibt es nur ein „full centre“ des Ungarischen, und das ist der Sprachgebrauch des Zentrums, also des ungarischen Staates. Nicht zur Kategorie der normgebenden Institutionen zu rechnen ist demgegenüber die 2001 unter Mitwirkung von Lanstyák (vgl. 1998, 2000 und Kontra-Saly 1998 mit den entsprechenden Arbeiten von Lanstyák, weiter nur zitiert als Lanstyák) gegründete „Sprachagentur Gramma“ (Nyelvi Iroda/Jazyková kancelária), zu deren Zielen die Unterstützung der Erforschung der sog. slowakischen Variante des Ungarischen gehört (Rácz 2001).

Die nördlichen Teile des ungarischen Sprachgebiets, die heute zum slowakischen Staatsgebiet gehören (seit 1920), gliedern sich in drei Dialektgebiete, das transdanubische, das Palotzer und das nordöstliche (Szabó 1997: 115-116, 120-121, 121-124), aber dieser Streifen des ungarischen Dialektgebietes in der Slowakei vom Westen bis zum Osten des Landes hat kein sprachliches Zentrum entwickeln können. Die Mehrheit der Ungarischsprecher ist in Csallóköz beheimatet. Pressburg (Bratislava/Pozsony) hat seine frühere Bedeutung für das ungarische Leben weitgehend verloren, die Stadt kann mit ca. 3% ungarischer Bevölkerung kaum normbildend sein, und auch keine der Städte im ungarischen Gebiet der südlichen Slowakei konnte sich zu einem bedeutenderen ungarischen Kulturzentrum mit Ausstrahlung entwickeln. Seit Komorn (Komárno/Komárom) eine staatliche ungarische Universität erhalten hat (ab Wintersemester 2004), ist die kulturelle Bedeutung der Stadt gewachsen, aber wohl kaum im Sinne der von Lanstyák anvisierten Sprachspaltung. Die gedruckten Medien (*Szabad Újság*, *Új Szó*, *Irodalmi Szemle* usw.) richten ihren Sprachgebrauch nach den Normen der ungarischen Standardsprache aus.

Ein untauglicher Versuch scheint die zweite Auflage bzw. die Neubearbeitung des *Ungarischen erklärenden Handwörterbuchs* (ÉKSz²) in bezug auf die sog. staatlichen Varianten des Ungarischen zu sein, indem das Wörterbuch den Sprachgebrauch der ungarischen Minderheiten im Karpaten-Becken berücksichtigen möchte. Es wurden bloß Beispiele des regionalen lexikalischen Sprachgebrauchs aufgenommen (ÉKSz², VI), die jedoch kaum allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Im Wörterbuchteil

finden wir Beispiele für den sog. ungarischen Sprachgebrauch in der Slowakei: *doktor-ka* 'orvosnő = Ärztin' (VI, 229), *chata* 'nyaraló = Datscha' (168), *horcsica* 'mustár = Senf' (534), *párki* 'virsli = Wienerle' (1062) usw. Es handelt sich hier um rein slowakische Wörter, die vielleicht gelegentlich von Sprechern des Ungarischen verwendet werden, aber diese und ähnliche Wörter sind bei weitem keine Lehnwörter im Ungarischen, nicht einmal im regionalen Sinn. Wörter wie *promovál* 'diplomát kap = einen Hochschulabschluss erhalten, promovieren' (vgl. die Hungarisierung der Derivationssuffixe auf *-ieren* zu *-ál*), *rizsa* statt standardsprachlichem *rizs* 'Reis' (1104) sind untaugliche Beispiele, um eine slowakische Variante des Ungarischen zu konstituieren. Das Wort *rizsa* statt *rizs* 'Reis' wird nämlich auch von transdanubischen Sprechern des Ungarischen südlich der Donau gebraucht, was sicher nicht auf kontaktlinguistische Phänomene zurückgeführt werden kann. Das Wort *balkon* 'erkély/balkon = Balkon' (84) führt Lanstyák auch auf slowakischen Einfluss zurück, jedoch wenn ich von einer Sprecherin aus Debrecen höre: „Muskátlik a *balkonomon*... [Geranien auf meinem Balkon...]“ und auch ein ungarisches Kunstmagazin aus Budapest den Titel „Balkon“ führt usw., dann sollten einige Kontaktlinguisten vorsichtiger urteilen. Auch staatliche Regelungen wirken auf den Sprachgebrauch; so heißt die slowakische Bezeichnung für die Grundschule *základná škola* auf angebliches Verlangen der slowakischen Behörden ungarisch *alapiskola* 'Grundschule' (22), eine Bildung, die ungarisch semantisch unverständlich ist, richtig müsste diese Einrichtung *általános iskola* 'Grundschule' heißen. Hier möchte ich auf politisch bedingte Benennungen wie *Spolková republika Nemecko* 'Bundesrepublik Deutschland' verweisen, die in einer slawischen Sprache aus sprachtypologischen Gründen nur *Nemecká spolková republika* 'Deutsche Bundesrepublik' heißen kann, jedoch auf Verlangen bundesdeutscher Stellen (noch vor der Wiedervereinigung im Sinne des Alleinvertretungsanspruchs) in den offiziellen Sprachgebrauch eingeführt wurde.

Die Sprache der ungarischen Minderheit in der heutigen Slowakei bloß auf kontaktsprachliche Erscheinungen zu reduzieren, erscheint simplifizierend und realitätsfremd. Sprachkontakt kann als Koexistenz zweier oder mehrerer Sprachen innerhalb einer Sprachgemeinschaft bezeichnet werden, deren Sprecher diese Sprachen alternativ (situationsspezifisch oder diskursstrategisch) verwenden. Code-Switching heisst der innerhalb einer Konversation stattfindende Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen oder Varietäten eines Sprachsystems bei bi- oder multilingualen Sprechern. Nach Lanstyák ist die Sprache der ungarischen Minderheit in der Slowakei bloß eine Kontaktvariante. Dabei ist er bei der Bemessung des Grades der Zweisprachigkeit sehr großzügig. Schon minimale Kenntnisse des Slowakischen wertet er als ausreichend für die Postulierung kontaktsprachlicher Phänomene. Die Schwierigkeit, Mehrsprachigkeit zu definieren (vgl. Brogyanyi 1992), scheint ihn wenig zu interessieren.

Das Eindringen von lexikalischen Einheiten bedeutet keinesfalls Sprachveränderung im Sinne der Auseinanderentwicklung, eher könnte man von Sprachbereicherung reden. Jakab (2005: 68) führt insgesamt 249 slowakische Lexeme (Wörter und Phraseologismen) an, die im *ÉKSz*² durch das Mitwirken von István Lanstyák Eingang gefunden haben, wohl eine sehr magere Ausbeute, um eine slowakische staatliche Variante des Ungarischen zu postulieren.

Die äußerst elaborierten Darstellungen über die sog. slowakische staatliche Variante des Ungarischen erscheinen mir gekünstelt und möglicherweise politisch inspiert. Auf jeden Fall hat Lanstyák die englischsprachige Fachliteratur eingehend studiert, und er hat auch ein großes Korpus ausgewertet, aber offenbar nur vorgegebene Ergebnisse „gefunden“. Lanstyák scheint die deutschsprachige Fachliteratur nicht zu kennen, denn in seinem für die Problematik vielleicht wichtigsten Buch (Lanstyák 2000) bringt er zwar ein recht imposantes Literaturverzeichnis, aber keinen einzigen deutschsprachigen Titel (Lanstyák 2000: 335-352). Wenn sich jemand über das Ungarische der Teile des Sprachgebiets, die durch das Friedensdiktat von Trianon (1920) abgetrennt worden sind, ohne Deutschkenntnisse äußert, ist Vorsicht angesagt. Die nördlichen Teile des ungarischen Sprachgebiets, besonders die Städte, hatten bis 1945 eine einflussreiche deutschsprachige Bürgerschaft. Diese stand in einem regen Kommunikationsgeflecht zu ihren ungarischen Mitbürgern. Die deutsch-ungarischen Sprachkontakte, die bis heute spürbar sind, werden aber von Lanstyák nicht beachtet, und er scheint nur slowakisch-ungarische Kontaktphänomene zu kennen, d.h. den früheren deutschen Spracheinfluss führt er einfach nur auf slowakisch-ungarische Kontaktbeziehungen zurück. Bei der Beurteilung von lexikalischen Veränderungen sollten aber auch die sprachhistorischen Fakten in einem grösseren Umfang berücksichtigt werden. Lanstyák hat für seine Untersuchungen auch statistische Erhebungen unternommen; zwar spielen bei der Festsetzung sprachlicher Normen statistische Mengen eine wichtige Rolle, doch sind sie leicht manipulierbar.

Die ungarische Sprachpflege kann wissenschaftlicherseits wegen ihrer laienhaften Auswüchse kritisiert werden. In der Sprachsituation der Ungarn in der Slowakei ist aber eine wissenschaftliche Sprachpflege höchst willkommen und auch nützlich. István Jakab (1976, 1980, 1983, 1995, 1998) und Judit Mayer (2003) sind linguistisch gut vorbereitet, um diese Aufgabe zu bewältigen, und sie tun dies schon seit Jahrzehnten mit gutem Erfolg.

Die Argumente, die László Deme (1995) und Loránt Benkő (1996) in diese Diskussion eingebracht haben, kann ich mir nur zu eigen machen. Eine der nächsten Auflagen oder Neubearbeitungen des *Ungarischen erklärenden Handwörterbuches* sollte den Sprachgebrauch der ungarischen Minderheiten im Karpaten-Becken zwar adäquat berücksichtigen, aber sich von Extravaganzen geltungsbedürftiger Linguisten trennen. Linguistik muss ein Diskussionsforum über sprachliche Erscheinungen bleiben, aber sie darf nicht in den Dienst einer zweifelhaften Politik gestellt werden.

„Es gibt nur eine ungarische Sprache. Diese wird von der ungarischen Nation verwendet, dieser bedienen sich als ihrer Muttersprache die ungarischen Minderheiten und ihre Streuungen in anderen Staaten. Wichtig ist also, dass die gemeinsame Sprache einheitlich, für jeden Ungarn verständlich bleibt“ (Jakab 1980: 7). Jakabs Feststellung ist damals wie heute gültig, denn er bezieht sich auf linguistische Fakten des Ungarischen (vgl. Brogyanyi 1986) und nicht bloß auf aus anglo-amerikanischer Literatur abgeleitete Konstrukte.

Die ungarische Sprache hat nur ein einziges Zentrum, das sind ihre normgebenden Institutionen, und zwar die Ungarische Akademie der Wissenschaften mit ihren entsprechenden Einrichtungen, die ungarischen Universitäten, die Print- und Hörme-

dien usw. Kein kulturschaffender Repräsentant der Ungarn kann die These von mehreren Varietäten des Ungarischen in den Nachfolgestaaten der untergegangenen Österreichisch-Ungarischen Monarchie (1867-1918) akzeptieren, und kein Linguist ist legitimiert, eine Sprachspaltung zu unterstützen, denn eine solche These ist linguistisch wie politisch ohne Gehalt.

Literatur

- Ammon, U. 1989. Towards a Descriptive Framework for the Status/Function (Social Position) of a Language Within a Country. In: Ammon, U. (ed.): *Status and Function of Language and Language Varieties*. Berlin–New York: Walter de Gruyter. 21-106.
- Benkő, L. 1996. Többközpontú-e a magyar nyelv? *Magyar Tudomány* 41. 310-318.
- Brogyanyi, B. 1981. Rezension von Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden, I-V. Mannheim–Wien–Zürich 1980. *General Linguistics* 21. 205-219.
- Brogyanyi, B. 1986. Rezension von Jakob 1980. *Ural-Altaische Jahrbücher* 58. 160-162.
- Brogyanyi, B. 1992. Multilingualismus und sprachliche Störungen. Physiologische, aphasiologische und linguistische Aspekte. In: Brogyanyi, B. (ed.): *Prehistory, History, and Historiography of Language, Speech, and Linguistic Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 359-378.
- Clyne, M. G. 1984. *Language and Society in the German-Speaking Countries*. Cambridge–London–New York etc.: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (ed.) 1992. *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Deme, L. 1995. Nyelvünk többközpotúságának kérdéséhez. *Magyar Nyelvőr* 119. 357-365.
- Jakab, I. 1980. *Nyelvkünről – nyelvünkért*. Bratislava: Madách.
- Jakab, I. 1983. *Nyelvünk és mi*. Bratislava: Madách.
- Jakab, I. 1995. *Értsünk szót egymással*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Jakab, I. 1998. *Nyelvünkről – önmagunkért*. Pozsony: Kalligram.
- Jakab, I. 2005. „Eretnek” gondolatok a megújított Magyar értelmező kéziszótár lapozgatása közben. *Irodalmi Szemle* 48. 63-69.
- Kloss, H. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2., erweiterte Auflage. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kontra, M., Saly, N. 1998. *Nyelvmentés vagy nyelvvárulás. Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris.
- Lanstyák, I. 1998. *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Lanstyák, I. 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó.
- Mayer, J. 2003. *Magyarosan magyarul*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Pete, I. 1988. A magyar nyelv változatai (Kárpátukrán változat). In: Kiss J. – Szűts L. (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 779-789.
- Rácz, V. 2001. Nyelvi közönségsgszolgálat indul. *Új Szó* 21. December 2001.
- Riesel [Rizel], E. 1962. Nacional'nye varianty sovremennego nemeckogo jazyka. *Inostrannye jazyki v škole*, Heft 6. 103-110.
- Szabó, G. 1997. *A magyar nyelvjárások*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

„Tatár vagyok, de orosz az anyanyelvem” (A posztszovjet Tatársztán, a tatárok nyelvhasználata)

Cserhátiné Ács Adrienne

1. Bevezetés

Korábbi írásaimban elsősorban az orosz nyelv helyzetének a volt szövetséges szovjet-köztársaságokon belüli – tehát a mai Oroszországon kívüli – alakulását kísértem figyelemmel. Jelen dolgozatomban az általam eddig tett megállapításokat egészítem ki az országon belüli helyzet bemutatásával. Tatársztán példája tipikus és sajátos elemeket egyaránt hordoz. Ez a téma fontos részét képezi PhD disszertációmnak, melynek címe a *„Posztszovjet nyelvpolitika és nyelvi konfliktusok internetes és konvencionális kutatások tükrében”*.

2. A forrásmunkákról

A moszkvai Népek Barátsága Egyetem kiadványa az orosz hivatalos véleményt jeleníti meg. A saját helyzetük megítélést egy, a tatárok által szerkesztett monográfia, illetve egy további Párizsban kiadott publikáció tükrözi. Független nézőpontot képviselnek a következő forrásmunkák: Wertheim (2002), a sapporói Hokkaido Egyetemen kiadott cikkgyűjtemény (*Уяма* 2003), számos az interneten fellelhető dokumentum.

3. Földrajz és demográfia

Tatársztán a Kelet-Európai síkságon fekszik, ahol a Káma annak középső folyásánál a Volgába torkollik. Területe 68 ezer km² (ez kb. 3/4 Magyarország). Fővárosa Kazany. Gazdaságilag fejlett régió, jelentős tudományos és intellektuális potenciállal. A vezető gazdasági ágazatok, szektorok a következők: olajbányászat és kőolajipar, repülőgépgyártás, műszergyártás, gépgyártás, mezőgazdaság. 1989-ben az 5,5 millió lélekszámú tatárság képezte Oroszország második legnagyobb etnikumát. Mindössze 1,7 millió lakik közülük a mai Tatársztán földjén; a többiek Szibériában, Közép-Ázsiában, Litvániában és a nagyvárosokban szétszórva élik mindennapjaikat. Tatársztán területén tehát a tatár népesség mindössze negyede él, és a tatárok csak a köztársaság lakosságának relatív többségét teszik ki. A tatárok aránya 48% körül mozog, míg az oroszoké tartósan 43%-ot mutat. A tatár elit nem törekedett arra, hogy nyelvi és kulturális dominanciáját az egész köztársaságban érvényre juttassa, hanem olyan közigazgatási egységeket alakított ki, amelyekben érvényesülhet a tatár többség. Ennek eredményeképpen 74 tatár és 59 orosz körzet jött létre, s a köztársaság tatár lakosságának kevesebb, mint 8%-a került orosz körzetekbe. A két etnikum viszonya így konfliktusoktól mentes, ugyanakkor távolságtartó.

4. A tatár történelemmel kapcsolatos legújabb nézetek

A 13. század legelején a mongol törzsek egyesítése után Dzsingisz kán elindult világhódító útjára. Birodalma fénykorában a társadalmi hierarchia csúcsán az úgynevezett „arany ág”, vagyis a kán egyenes ágú leszármazottjai álltak. A birodalom Ististől nyugatra elterülő részét Orda és Batu vették birtokba. Ezt a területet nevezik az európai források Arany Hordának. 1230 után a tatárok szétzúzták a volgai bolgár-türk Magna Bulgariát, 1260 körül az Arany Horda önállósította magát. Az elit már a 13. században megismerkedett az iszlámmal, de az nem hatolt be a mindennapi életbe és a közgondolkodásba. A mongolok nyelvileg és etnikailag gyorsan asszimilálódtak, ők szervezték a Tatár Birodalomba a főleg kun-kipcsak nyelvű türk népeket, amit máig bizonyít a kazanyi tatár, krími tatár stb. elnevezés.

Az Arany Horda a 15. század elején belső nyomásra és az erősödő orosz támadások nyomán széthullott. A három utódállam a Kazanyi, Asztrahányi és a Krími Kánság volt, ezek közül az első kettőt a 16. század közepén kebelezte be a moszkvai nagyfejedelem vezette orosz állam. Az oroszok tehát nemcsak kitörték az alárendeltségből, hanem idővel a tatárok fölé kerekedtek. A mai Tatársztán a Rettegett Iván által leigázott Kazanyi Kánság helyén található, annak bizonyos értelemben véve utódja és folytatója, az egyre nagyobbá váló cári Oroszország, majd a Szovjetunió, a jelenben pedig az Orosz Föderáció kereteiben.

A Hokkaido Egyetem történésze beszámol arról, hogy a peresztrojkát majd a Szovjetunió szétesését követően újjáéledtek a tatár etnikai történelemmel kapcsolatos viták. A polémiák nem tagadták sem a volgai Bolgárország létét, sem a mongol-türk eredetet, sem az Arany Horda szerepét, de a vélemények – bizonyos aktuálpolitikai célzattal – nagyon eltértek alkotóelemeik fontosságában.

5. Periféria a centrumban: Tatársztán és a Volga-Urál-vidék

A megszokott centrum-periféria osztályozási mód nem alkalmazható Oroszország belsőjében. Tatársztán és a Volga-Urál-vidék orosznak tartott területei igen összetettek a nemzetiségi viszonyok szempontjából. Ugyanakkor ez a terület földrajzilag az ország szívében helyezkedik el, mióta Kazany szimbolikus jelentőségű, 1552-es orosz bevétele követően meghódítása végbement. A tatárok azt olvassák ki az orosz történelmi hagyományokból, hogy ők képezik a terület régebbi civilizációját.

A tatárok hajtották végre a legsikeresebb polgári nemzetté válást a posztszovjet időkben. Így Tatársztán állam állam a birodalom „testében”, amelyből kiszakadni nem tud. 1990-ben Tatársztán ügyes taktikával deklarálta saját szuverenitását. 1992-ben megtagadta, hogy részt vegyen a szövetségi kormány és a köztársasági vezetők közötti tárgyalásokon. Sikeres népszavazást tartott a köztársaság belső státusáról. Az orosz nyomás végül 1994 februárjában elérte, hogy tárgyalásba kezdjenek, majd társuljanak a Föderációval. A tatár elit ezt a lépést hasznos politikai kompromisszumnak tekinti, mint a magyarok az 1867-es kiegyezést.

Tatársztán dacolt a leghosszabb ideig Moszkvával, és a föderációs szerződés aláírásáért cserébe a legtöbb jogot harcolta ki magának. Ekképpen a köztársaságban kisebbségben lévő tituláris nemzetiség (tatár) meg tudta tartani az orosz nemzettel szemben a politikai vezetést, a föderáció szintjén érdekérvényesítő képessége kiemelkedően jó-

nak bizonyult. Tatársztán önálló kapcsolatrendszere kettős. Az országot gazdasági érdekei az Orosz Föderációhoz, annak nyugati kötődéseihez fűzik, szellemi és lelki kapcsolatai viszont Törökország és a Közel-Kelet felé orientálják.

6. Tatárország – a kétnyelvűség nyomában

A népszavazással is megerősített függetlenségi nyilatkozat után, az 1992-es alkotmány, majd a nyelvtörvény is kimondta, hogy mind a tatár, mind az orosz hivatalos nyelv. 1994-ben program készült a nyelvhasználat oktatásban, médiában való kiegyensúlyozására. Az iskolákban kötelező az orosz mellett a tatár tanulása-tanítása. Sokkal inkább a minőség tekintetében tapasztalhatók problémák: nincs elegendő tatár nyelven jól tudó, szakképzett tanár; a tanárképző intézményekben nincs lehetőség tatár nyelvi tanulmányokra. A könyvkiadás tankönyvek megjelentetésére összpontosít. Ám a viszonylag magas példányszám is kevésnek bizonyul az összes, szétszóródott tatárnak. Nyelvi és pénzügyi okokból a rádióadásokat is aránytalanságok jellemzik: egy tatár nyelvű adásórára átlagban több mint 40 orosz adásóra esik. Ezen problémák ellenére a modern Tatársztán kísérletet tesz a teljes kétnyelvűség elérésére. Ez azonban ma még csak álom. 12 évvel a nyelv jogi elismerése után a nyelvpolitika még nem érte el célját. Az államigazgatásban például még mindig nem használják aktívan a tatár nyelvet.

7. Derusszifikáció a nyelvváltás lefékezésére és megfordítására

Wertheim 2001-ben tíz hónapot töltött Kazanyban. Többek között vizsgálta a szociolingvisztikai környezetet, a nyelvi ideológiákat, a nyelv működését, a nyelvnek az etnikai önazonosításban és nemzeti létben betöltött szerepét. Kutatómunkájában különös figyelmet fordított a nyelvi purizmus gyakorlatának tanulmányozására. Munkájának legnagyobb értékei között tarthatjuk számon a független látásmódot és életszerű példák sokaságát. Ezekből állapította meg, hogy a tatár nyelvváltás lassú, 2-3 nemzedéki eltolódás a domináns nyelv felé. Ismerteti a tudatos derusszifikációs törekvéseket is, amelyek a domináns orosz hatástól való megszabadulásra vagy az attól való eltávolodásra irányulnak. Wertheim (2002) azonosítja a nyelvtisztítási mozgalom elemeit is : (1) cirillről latin írásra való áttérés – amiről alább még külön szó esik, (2) lexikális reform – pl. visszatérés a korábban oroszra váltott arab és perzsa jövevényszavakhoz, (3) a derusszifikáció személyes megnyilvánulásai – pl. a személynév terjedőben lévő „visszatatárosítása” a hozzájuk ragasztott orosz *-oe(a)/-ee(a)* végződések elhagyásával. A tatár nyelvhasználat irányába való tudatos elmozdulást az alábbi skála szerint jellemezhetjük, hatása főként a lexika területén tűnik ki, és alig van jelen a fonetika vagy szintaxis terén:

1. táblázat
Nyelvhasználati skála

kizárólag tatár	elsődlegesen tatár	orosz tatárba ágyazva	tatár oroszba ágyazva	elsődlegesen orosz	kizárólag orosz
--------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------

A hazafias érzületű tatárok pejoratív szóval illetik az eloroszosodottakat: ők a *mankortok*. A *mankort* olyan tatár, aki nem beszéli saját nyelvét, nem ismeri saját történelmét, nem követi a tatár hagyományokat, nem tiszteli őseit. Az oroszok alapvetően elutasították a tatár nyelv bármilyen tanulását, bár voltak figyelemre méltó kivételek is.

8. Milyen betűvel írjanak a tatárok?

A legrégebb tatár irodalmi emlék Kul Gali poémája a XIII. századból, arab betűkkel írva. 1927-ben az arabról a latin betű használatára tértek át, 1939-től pedig, „a szovjet nemzetiségi politika” jegyében a cirill betűs írásmódra. A harmadik írásreform, a tatár ábécé latin alapokra való visszahelyezése 2001 szeptemberében kezdődött. A szándékok szerint az iskolákban folyamatosan vezetik be az új írást, a hivatalos dokumentumok 2011-ig mindkét írásmóddal megjelennek. A cirill betűs változat elhagyása a tatárok szerint kedvez a tatár nyelv sajátosságainak, a helyesírási és fonetikai jellegzetességeket a latin betűs ábécé hívebben vissza tudja adni. Az Állami Duma szakértői bizottságot nevezett ki, hogy vizsgálja meg, a latin betű „mennyire szolgálja a tatárokat a körülöttük élő népek tengerében”. A bizottság Kazanyban úgy látta, hogy veszélytelen a változtatás, a dumában azonban már negatív politikai következményeket emlegettek, sőt, abbéli félelmüknek adtak hangot, hogy Törökország befolyással él a térségben. A legújabb fejleményt 2004. novemberének közepén az orosz alkotmánybíróság ítélete jelentette: a nyelvükről dönthetnek, a betűkészletükről azonban nem határozhatnak a tatárok. Az indoklás szerint ez megóvjá az állam egységét, és megőrzi az összhangot az össz-szövetségi nyelv és a tagköztársaságok nyelvei között, miközben nem sérti az anyanyelv alkotmányban biztosított szabad használatát. A döntés a tatárokat elkedvetlenítette, de nem tettek le a latin írásmódra való áttérésről.

9. A tatár nyelvhasználat és etnikai öntudat kutatásai

Ennek kapcsán az alábbiakban két felmérés eredményeit ismertetem. A tatár értelmiség képviselőivel folytatott interjúk szövegszerű eredményt hoztak, a tatársztáni nem oroszok körében végzett vizsgálatokból számszerű, statisztikai mutatókat lehetett képezni. A két felmérés területi kiterjedését, a vizsgált társadalmi rétegeket a 2. sz. ábra mutatja.

9. 1. Etnoszociológiai felmérés a tatár értelmiség körében

A moszkvai Civilizációs és Regionális Kutatások Központjának égisze alatt több empirikus etnoszociológiai felmérés, értékelés is készült. Az itt ismertetett, a tatár értelmiség körében készült vizsgálat a következőkre terjedt ki: etnikai önazonosság, nemzeti jelleg, a szülőföld, a nemzeti nyelv, az iszlám, tatár kultúra és mentalitás, politikai ön-meghatározás. Ez jóval szélesebb háttér, mint a nyelvpolitikát elsődlegesen meghatározó hatalom-nyelv koordinátarendszer, minek okán sokkal árnyaltabb képet kaphatunk, ugyanakkor arra is alkalmat adhat, hogy részben elhomályosítsa, elfedje a legfontosabb igazodási irányt.

9. 1. 1. Mi az anyanyelv?

Az anyanyelvvel kapcsolatos legtöbb irracionális és mitológiai illő felfogás a szaratovi értelmiség körében nyilvánult meg. Megfogalmazásaikban az érzelmek kerültek elő-

térbe. Többeknek tatárul könnyebb az érzésekről, a megélt élményekről beszélnie, oroszul pedig az összes többi szituációban.

9. 1. 2. Tatárnak számít-e az, aki nem ismeri a tatár nyelvet?

Kazanyban a válaszadók nagy részét nem nyugtalanította, hogy anyanyelvét nem beszéli. Ennek oka, hogy lakóhelyükön kisebb mértékben találkozhatnak ezzel a problémával, mint másutt. A moszkvai, a szaratovi értelmiség számára ez azonban nagyon is kényes kérdésnek bizonyult. Szerintük a tatár nyelv fokozatosan családi használatra szorul vissza, úgymond beszűkül. Látják, hogy Tatársztán nem képes feltartóztatni a beszűkülési folyamatot, mert ott csak az egész tatár népesség harmada él. Sokan úgy vélték, hogy a tatár önazonosság a nyelv elvesztésével is megmaradhat, de a többség komoly problémaként értékelte a nyelv nem tudását.

9. 2. Nem orosz etnikum körében végzett felmérések Tatársztánban

2002 tavaszán nem orosz ajkúak között végeztek szociolingvisztikai felmérést, mely három fő területre tért ki: (1) nyelvhasználat, (2) társadalmi, politikai élet, demokrácia igénye és megnyilvánulásai, (3) önazonosság, tolerancia, szolidaritás. A nyelvváltás tempója a családokban a három egymást követő nemzedéknél egyre fokozódik, és a családon kívül is a kapcsolat szorosságának csökkenésével együtt nő. A nem tatároknál hasonló tendencia mutatkozott meg, de az orosz beszéd hányada náluk még nagyobb.

2. táblázat

Nyelvhasználati átmenet, nemzedéki és kapcsolati tényezők [%]

Beszélők		Tatárok		Mások*	
		Orosz	Tatár	orosz	más
Beszédhelyzetek					
Anyanyelv		5	95	14	85
Az első nyelv, amelyen beszélni kezdett		16	83	21	77
Beszélgetés nyelve	a nagymamával	7	78	12	65
	az anyával	16	79	18	76
	az apával	17	76	17	74
	a házastárssal	29	53	30	49
	a gyerekekkel	30	51	41	42
Beszélgetés nyelve	a legközelebbi baráttal	44	49	50	40
	a munkatársakkal	57	35	58	33
Szabadon beszéli a nyelvet		85	84	92	7**

10. Összegzés

A posztuszovjet Orosz Föderáció átalakulóban lévő nyelvpolitikai viszonyait Tatársztán példáján keresztül vizsgáltuk. Tatárföld sikeresen illeszkedik be a modern világba, nyelve azonban az orosz által veszélyeztetett. A tatár-orosz nyelvváltás lassan, de biztosan halad előre. E folyamat talán még megfordítható: mint láttuk, van szándék és ennek alapján remény a stabil kétnyelvűség elérésére, ha nem is a közeljövőben.

Irodalom

- A tatárok csak cirillel írhatnak. 2004. *Népszabadság* 10. 18.
- Dobrovits M. - Kende T. 2001. Távol Moszkvától. Utak a jecini és a Jelcin utáni Oroszország megértéséhez. *Beszélő*, 2001. január.
- Ivanics M. 1995. A Mongol Birodalom. *Rubicon*, 13.
- Polyakova, Y. 2001. Tatarstan. A la recherche d'un véritable bilinguisme. *Le Courrier des pays de l'Est*, 1018.
- Wertheim, S. 2002. *Language „Purity” and the De-Russification of Tatar*. Berkeley: University of California. Губозло, М. Н., Смирнова С. К. 2002. Республика Татарстан: Русский язык в трансформационных процессах. Москва: РУДН.
- Уяма Т. 2003. От «булгаризма» через «марризм» к националистическим мифам: дискурсы о татарском, чувашском и башкирском этногенезе. In: Мацузато К. Новая волна в изучении этнополитической истории Волго-Уральского региона Sapporo: Slavic Research Center, Hokkaido University.

Hivatalos kétnyelvűség Finnországban: elmélet és gyakorlat (A finnországi svéd nyelv helyzetéről az új nyelvtörvény kapcsán)

Csire Márta

Bevezetés

Finnország nyelvpolitikáját és a finnországi svéd nyelv helyzetét nemzetközileg kiemelten jónak szokták tartani és olyan követendő mintaként emlegetik, amelyre több európai kisebbség helyzetének javítása érdekében törekedni kellene. Jelen dolgozat célja, hogy bemutassa a finnországi hivatalos kétnyelvűség gyökereit, az ezzel kapcsolatos nyelvtörvényeket, a finnországi svéd nyelv jelenlegi helyzetét és a nyelvi jogok biztosítását a mindennapi élet különböző színterein.

A finn alkotmány a finn és svéd nyelvű beszélőközösség mellett további három nyelvi kisebbséget említ meg: a számikat (tkp. három számi nyelvet: inari, kolta- és északi számi, összesen kb. 6 000 fő), a romákat (kb. 10 000 fő) és a jelnyelvet használókat (kb. 5 000 fő) (Mantila 2001; Szarka évsz. nélkül; www.om.fi/23326.htm). Ezeken a nyelveken kívül a bevándorlás következményeként sok más egyéb nyelvet is beszélnek Finnországban, ami még színesebbé teszi az ország nyelvi képét. A 2002/03-as év fordulóján a bevándorlók alkotta legnagyobb nyelvi csoportok a következők voltak: orosz (33 401 fő), észt (11 932 fő), angol (7 758 fő), szomáli (7 332 fő), arab (5 641 fő). (ld. www.vaestorekisterikeskus 2003.)

A finn parlament másfél éve két új nyelvtörvényt is elfogadott, nevezetesen az ún. új nyelvtörvényt, amely a finn és a svéd nyelvre vonatkozik, továbbá a számi nyelvtörvényt. Ezen új törvények szükségessége is mutatja, hogy a mintaként emlegetett finn modell a gyakorlatban nem biztosította annyira ideálisan a svéd (ill. számi) kisebbség nyelvi jogait, s az új törvényrendeletek segítségével a jelenlegi helyzet javítását tűzték ki célul.

A nyelvi helyzet és a nyelvpolitikai rendelkezések erős visszhangot keltettek/keltek a közvéleményben is. Az új nyelvtörvényeket rövidesen újabb rendelet követte, ami az oktatásüggyel kapcsolatos: 2004 őszétől az oktatási minisztérium kezdeményezésére eltörölték a kötelező svéd nyelvű érettségi vizsgát, s a svéd nyelv a fakultatívan választható érettségi tantárgyak közé került. Némelyek számára ez pozitív döntés, a svéd kisebbség ugyanakkor nyelvének veszélyeztetését látja a rendeletben (Opetusministeriö 2004. 04. 15.; Kotimaa 2004. 04. 20.).

A finnországi svédekről és a finnországi svéd nyelvről

A közel 5 milliós Finnországban a finn anyanyelvűek a lakosság 93%-át teszik ki. A svédajkú népesség lélekszáma kb. 300 000 fő, ami az ország lakosságának 5,7%-a. A svédajkú lakosság többnyire Finnország nyugati és déli partvidékeinek településeit lakja, nyelvi környezetüket tekintve többségük finn nyelvű környezetben él. Csupán felük

lakik olyan településeken, ahol a svédajkúak vannak többségben, a többiek kisebbségben élnek saját településeiken (Sundman 1994: 87).

A finnországi svéd nyelv az idők folyamán sajátos variánssá, ún. *finnországi svéd nyelvvé* (svédül *finlandssvenska*) fejlődött, amely magába foglalja a viszonylag egységes köznyelvet és számos különböző nyelvjárást, amelyek közül több régi gyökerekre tekint vissza. A köznyelv írott formájában a svédországi svéd nyelvvel csaknem azonos, a szó-kincsben és a frazeológiában figyelhetők meg bizonyos mértékben eltérések. A beszélt nyelv legfeltűnőbb különbsége a svédországi svédhez képest a zenei intonáció hiánya, ami a finn nyelv hatásának tudható be (Sundman 1994: 87). Identitásukat tekintve a finnországi svédajkúak svédül beszélő finnekként definiálják magukat. Valójában nyelvi kisebbségként lehetne meghatározni őket. Külön fejezet az Åland-szigetcsoport, amelyet a Népszövetség 1921-ben Finnországnak ítélt. Åland autonóm közigazgatással rendelkezik, saját parlamentje, zászlaja és postája, oktatási és egészségügyi hálózata van, hivatalosan csak svédnyelvű (Kurdi–Ring 2003).

A svéd nyelv hivatalossá válása: történelmi kitekintés

Finnország hivatalos kétnyelvűségének történelmi gyökerei vannak. Az ország hosszú időn keresztül (kb. 1200–1809) a svéd királyság része volt, s történelme szorosan összekapcsolódik Svédországgal. A finnországi közigazgatás és jogrendszer a svéd rendszer szerves része volt, semmiféle külön autonómiával nem rendelkezett. A svéd királyság hivatalos nyelve a svéd volt, az iskolába kerülő finn gyermekek első megtanulandó nyelve szintén a svéd volt. A 17. század elején még a polgárok és talán a nemesemberek is beszélhettek finnül egymás között, azonban 1640 és 1740 között (számos történelmi oknál fogva) elsvédesedett a finnországi értelmiség. A finn a köznép nyelve volt, a művelt kommunikáció pedig finn irodalmi nyelv hiányában svédül folyt.

Az 1808–09-es háborúban a svédek elveszítették Finnországot, így az az orosz birodalom autonóm nagyhercegségévé vált. A jelenlegi finn–svéd határt tulajdonképpen akkor húzták meg, korábban ennek semmiféle kulturális vagy nyelvi jelentősége nem volt, attól nyugatra is finnek éltek. A nyelvi–néprajzi határok nem a folyók mentén húzódtak, hanem a folyóvölgyek között. Az orosz fennhatóság alá kerülésnek döntő jelentősége volt a finn állami és kulturális önállósodás szempontjából. Míg a svéd időszak utolsó éveiben a finn nyelvűek az egész svéd királyság lakosságának 22%-át tették ki, addig az orosz birodalomhoz tartozó nagyhercegségen belül a finn abszolút többségi nyelv lett. II. Sándor orosz cár 1863-ban nyelvi manifesztumot adott ki, amely arról rendelkezett, hogy a finn nyelvűeknek joguk van használni a finn nyelvet a hivatalokban és a bíróságon. Az orosz birodalom kezdetben támogatta a finn nemzeti törekvéseket, mert ebben a korábbi anyaállamtól történő végleges szellemi elszakadás lehetőségét látták. A 19. század végén azonban bizonyos kormányzati területeken a finneknek is át kellett volna térniük az orosz nyelvre, ez azonban több ok miatt sem valósult meg: pl. a hivatalnokok nem tudtak oroszul, a korábbi viszonylagos szabadságnak köszönhetően már viszonylag erős finn nemzeti identitással kellett számolni, amelynek központi hordozója éppen a finn nyelv volt. A. I. Arwidsson szállóigévé vált kijelentése jól illusztrálja a nemzetté válás programját: „*Svédek nem lehetünk, oroszok lenni nem akarunk – legyünk tehát finnek!*” (Klinge 1993).

Finnország 1917-es függetlenné válásától, majd az 1922-es nyelvtörvény alapján az ország két *nemzeti* nyelve törvényileg is a finn és a svéd. A 2000-ben megújított alkotmány szerint mindenkinek joga van anyanyelvének használatához a bíróságon és a hivatalos ügyintézés során. A kormánynak mindennemű megkülönböztetés nélkül gondoskodnia kell a finn és a svéd anyanyelvűek művelődési és társadalmi igényeiről. A svéd nyelv erős kisebbségi pozíciója tehát abból az időszakból származik, amikor a svéd volt az államnyelv, a kormányzás, a kultúra, az iskoláztatás és a művelődés nyelve. Ennek örökségeként számos közéleti, politikai, kulturális személyiség svédnyelvű családokból származik, s ez is erősítette a svéd nyelv helyzetét (Mantila 2001). Az ún. kétnyelvű településeken a hivatalnokoknak legalább érteniük kell mindkét nyelvet. A nyelvtörvény szerint egy település akkor tekinthető kétnyelvűnek, ha a lakosság 8%-a vagy legkevesebb 3 000 fő valamely más nyelvet beszél (Sundman 1994: 89). A törvény egyelőre csak a finn- és a svédajkúakra vonatkozik. A nyelvpolitikai helyzetet érdekessé teszi, hogy az utóbbi időben Finnországban jelentősen megnövekedett az orosz anyanyelvűek száma, ahogy ezt a 2003-as statisztikai adatok is mutatják. Az észt *Postimees* című napilap arról ír, hogy az emelkedő létszám miatt felül kellene vizsgálni az orosz ajkú populáció nyelvi jogait. Lappeenranta városában pl. már 10 éve annyi orosz él, hogy a nyelvtörvény szerint az orosz nyelvnek a svéddelel azonos státuszt kellene biztosítani (Postimees 2003-05-05).

A svéd nyelv helyzete Finnországban

Az alkotmány 17. §-a szerint: „*Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi.*” Azaz: „*Finnország nemzeti nyelve a finn és a svéd*” (Suomen perustuslaki, 17 §). A megfogalmazásban tehát nem államnyelv vagy hivatalos nyelv szerepel, hanem *nemzeti nyelv*, amely tükrözi a történelmi-kulturális hagyományt. A svédajkú kisebbség iskolarendszere lehetővé teszi, hogy az óvodától kezdve egészen az egyetemig anyanyelven tanulhassanak. A kétnyelvű településeken vannak svédnyelvű óvodák, iskolák, középiskolák, továbbá Finnországban másutt olyan szak- és szakközépiskolák, amelyekben az oktatás svéd nyelven folyik. Ez azt jelenti, hogy létezik egy teljes svéd nyelvű oktatási rendszer. Svéd nyelvű színházak találhatók Helsinkiben, Vaasában, Turkuban. Saját állami rádióadójuk van, amely mellett több regionális rádióállomás működik. Svéd nyelvű híradó van a televízióban, de a svéd tévét lehet fogni a partvidéken is. Napilapok és kulturális folyóiratok jelennek meg, a szépirodalmi tevékenység élénk és nagyon magas színvonalú (Sundman 1994: 89).

Mindezek alapján úgy tűnhet, hogy az egyén jövője szempontjából nincs jelentősége annak, hogy anyanyelve a svéd vagy a finn. Ez a gyakorlatban azonban nem így van: a választás lehetősége a svédajkúak számára sokkal kisebb, mint a finn nyelvűek számára. A kisebbségi nyelven történő tevékenység földrajzilag behatárolt, és a gyakorlatban a kétnyelvű településeken is nehéz svéd nyelven hozzájutni a szolgáltatásokhoz. A svédajkúak számára a finn nyelvtudás a gyakorlatban szinte életfeltétel: csupán a teljesen svéd nyelvű településeken lehet boldogulni csak a svéd nyelvvel. Sok svédajkúból lesz teljesen kétnyelvű. A kétnyelvűség a svéd kisebbséget egyre inkább jellemző vonás. A kétnyelvűség további előidézői a vegyes házasságok, amelyek többségében a domináns nyelv a finn a házastársak között is. Egy, az 1980-as évek végén elvégzett kutatás szerint a kétnyelvű generációt számos esetben egynyelvű, finn nyelvű nemzedék követi (Sundman 1994: 89-90).

A régi nyelvtörvény hiányosságai – az új nyelvtörvény szükségessége

A finn parlament 1999. augusztus 26-án felállított egy nyelvtörvény-bizottságot, amelynek feladatául az új nyelvtörvény megalkotását és az ahhoz kapcsolódó törvényrendeletek megújítását tűzte ki. A bizottság tagjai közt szerepeltek politikusok, törvényhozási szakemberek és nyelvészek is. 2001 júniusában a bizottság ismertette javaslatait az igazságügyi minisztériummal. A törvény a finn és a svéd nyelvre, vagyis a nemzeti nyelvekre vonatkozik, és 2004 elején lépett életbe.

Finnországban minimális módosításokkal az 1922-es nyelvtörvény volt érvényben, amely – a hozzá kapcsolódó más általános nyelvi rendeletekkel együtt – *tartalmilag, törvénytechnikailag és megfogalmazását tekintve hiányos és elavult* volt. A szóbanforgó törvény a jelenlegitől eltérő gazdasági, szociális körülményekre és más társadalomra vonatkozott. Az utóbbi évtizedekben végrehajtott részleges törvényi reformok ezeken a hiányosságokon nem tudtak javítani. A hivatali ügyintézés gyakorlati javításán kívül azonban a nyelvtörvénynek szimbolikus értéke is van az állampolgárok számára. A nyelvnek meghatározó hatása van az egyén működésére a társadalomban. Ezért fontos, hogy az állampolgárok azonos lehetőségekkel rendelkezzenek az anyanyelvük használatában a nyilvános nyelvhasználati színtereken ugyanúgy, mint a szolgáltatások igénybe vételekor. (ld. Nuolijärvi 2002: 388-389, Tiivistelmä 2003)

Miben más az új nyelvtörvény?

Az új nyelvtörvény célja: az alkotmányban előírt egyenjogúság biztosítása, a nyelvtörvény átláthatóvá tétele és a gyakorlat visszasságainak megszüntetése. Az új nyelvtörvény tartalmát tekintve lényegesen nem tér el a régitől. Azonban arra törekszik, hogy konkretizálja az alkotmányban megfogalmazott követelményeket, kielégítse mindkét nyelv beszélőinek nyelvi szükségleteit és garantálja a nyelvi egyenjogúságot Finnországban. Az új nyelvtörvény az egyéni jogokból indul ki. Fontos alapelve, hogy a hivatali szféra és a közhatalom kötelességét hangsúlyozza. Eszerint a hivaloknak működésük során saját kezdeményezésből kell gondoskodniuk arról, hogy az egyén nyelvi jogai a gyakorlatban megvalósuljanak. A kétnyelvű hivatalokban finnül is és svédül is kell szolgáltatást nyújtani, valamint gondoskodni arról, hogy mindkét nyelv láthatón jelen legyen a hivatalokban. A kétnyelvű hivatalnak a magánszemélyekkel és jogi személyekkel történő kapcsolatfelvétel során az adott egyén saját nyelvét kell használnia vagy mindkettőt. A törvény hangsúlyozza, hogy a hivataloknak mindig lehetőségük van jobb és magasabb szintű szolgáltatást nyújtani nyelvi szempontból a törvényben foglaltaknál.

Új a törvényben az is, hogy az állami vagy két- és egynyelvű járások tulajdonában lévő vállalatoknak finnül és svédül is kell szolgáltatásokat kínálniuk és információkat adniuk, amennyiben az működésük minőségére nézve szükséges. Az állami és járási hivatalokban mindenkinek joga van a finn, ill. a svéd nyelv használatához, valamint a különböző okiratokhoz való hozzájutáshoz saját nyelvén. Mindenkinek joga van ahhoz, hogy a saját anyanyelvén hallgathassák meg. Az egynyelvű településekre szintén vonatkozik mindez, bár az egynyelvű járásokban a járás nyelvét használják a hivatalok addig, míg a hivatali eljárásban résztvevő kérésére másként nem döntenek. A törvény szerint minden hivatal a saját működési területén felügyeli a törvény betartását. Az igazságügyi minisztérium figyelemmel követi a törvény megvalósulását és javaslatokat tehet a törvény nemzeti nyelvekre tör-

ténő alkalmazására. Intézkedhet is, amennyiben a nyelvi jogok megvalósulásának hiányosságait tapasztalja. A törvény szerint a kormánynak minden választási időszak végén jelentést kell készítenie a parlament részére a nyelvtörvény alkalmazásáról és a nyelvi jogok megvalósulásáról. A jelentésben a finn és a svéd nyelven kívül szerepelnie kell a számi, a roma és a jelnyelv helyzetének is. A jelentés szimbolikus és gyakorlati jelentőséggel is bír, mivel a nyelvi helyzet és a nyelvi jogok ilyen módon rendszeresen nagyobb figyelmet kapnának Finnországban és a határon kívül is, nemcsak pl. az Európa Tanácsnak készített jelentésekben. (A nyelvtörvényről részletesebben ld. Kielilaki 2003)

Összegzés

A fentiekből látható, hogy a hétköznapiakban a nyelvi jogok nem mindig úgy valósulnak meg, ahogy elméletileg kellene. Ez alól a finnországi svédek sem kivételek. Ugyanakkor a legtöbb finn számára a kétnyelvű Finnország nyilvánvaló dolog, s ezt ritkán kérdőjelezi meg. A finnek hozzáállása a svéd nyelvhez alapvetően pozitív, a svéd nyelv iránti érdeklődés az utóbbi években megnövekedett. A két- és többnyelvűség mindig fontos volt a finn társadalom számára, s annak egyik erőforrásaként tartották számon. A törvények azt támogatják, hogy ez továbbra is erőforrás maradjon. A két- és többnyelvűség fokozza a toleranciát és az empátiát, s a más kultúrák és nyelvek iránti érzékenységet. Finnország nyelvi képe is egyre színesebb lesz, s a kétnyelvűség hagyományának felhasználását a modern nyelvpolitikában mindenképpen előnyre tudja fordítani.

Irodalom

- Kielilaki 2003: A finn nyelvtörvény szövege finnül: <http://www.finlex.fi/linkit/sd/20030423>
- Klinge, M. 1993. Finnország rövid története. Nyíregyháza: In Forma Kiadó.
- Kotimaa 2004. 04. 20.: Ruotsin kielen opetuksen asema pyritään turvaamaan [A svéd nyelv oktatásának helyzetét megpróbálják biztosítani]: <http://jippii.fi/uutiset/kotimaa/aid=127649>
- Kurdi K., Ring É. 2003. Kisebbségi felsőoktatási modellek az Európai Unióban és az erdélyi magyar egyetem. <http://eokip.hu/html/hun/pub/muhelytan/Kurdi-Ring.html>
- Mantila, H. 2001. Kielipolitikka Suomessa. [Nyelvpolitika Finnországban.]: www.finland.or.jp/mantila-f.html
- Nuolijärvi, P. 2002. Yksilön kielelliset oikeudet Suomessa. [Az egyén nyelvi jogai Finnországban] Virittäjä, 2002/3, 385-397.
- Opetusministeriö 2004. 04.15.: http://www.opetusministerio.fi/opm/uutiset/archive/2004/04/15_2.html
- Postimees 2003-05-05: <http://www.postimees.ee/prindi.html>
- Sundman, M. 1994. Suomenruotsalaiset ja kaksikielisyys. [A finnországi svédek és a kétnyelvűség] In: Toivainen, T., Toivainen J. (toim./szerk.) 1994. Ensikielenä suomalaikieli [A finnugor nyelvek mint első nyelv]. Turku. 87-99.
- Suomen perustuslaki 17 § [a Finn Alkotmány 17 §-a]: <http://www.finlex.fi/linkit/ajansd/19990731000>
- Szarka L. évsz. nélkül. Államnyelv, hivatalos nyelv - kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában. http://www.adattar.mtaki.hu/dokument/esemeny/domus/Szarka_Allamnyelv
- Tiivistelmä 2003: A finn igazságügyi minisztérium honlapján található összefoglalás az új nyelvtörvényről: www.om.fi/uploads/7ji5p4swaw50.pdf
- www.om.fi/23326.html: A finn igazságügyi minisztérium honlapja, információk a számi nyelvtörvényről
- www.vaestorekisterikeskus 2003: A finn népességnyelvántartó hivatal honlapja

Nyelvi hagyományok és a nyelvi tervezés

Heltainé Nagy Erzsébet

1. Elöljáróban: a nyelvművelésről folytatott diskurzusról

Jelen témám szorosan kapcsolódik az elmúlt évi MANYE Kongresszuson *Anyanyelvi hagyományok – nyelvi modernizáció* címen tartott előadásomhoz (Heltainé 2005). Ebben a szakirodalom alapján definiáltam a nyelvi hagyományok fogalmát, és a nyelvművelést, mint azt a máig ható, tudatos értelmiségi nyelvi magatartásformát értelmeztem, amelynek egyik fontos funkciója a magyar nyelvközösség önazonosító szerepének megőrzése volt.

1. 1. Gondolatmenetem szorosan kapcsolódik azokhoz a publikációkhoz, melyek a fenti témakörben az utóbbi időben megjelentek. Ezek mindegyike vagy közvetlenül érinti a nyelvművelésről folytatott diskurzust (Kenesei 2004, Kiss J. 2004, Heltainé 2004, Balázs 2005) vagy közvetve (Cseresnyési 2004, Tolcsvai Nagy 2004, É. Kiss 2004). Öröndetesnek és kíváncsnak tartom a diskurzus folytatását: az elméleti kérdések megvitatását éppúgy, mint a tapasztalatcserét a Nyelvtudományi Intézet nyelvművelő osztályának munkatársai és a nyelvtudomány más területeinek képviselői között. Egyetérték Kenesei Istvánnal:

„egyre nyilvánvalóbb: az elméleti nyelvészet és a nyelvművelés vagy másképpen a nyelvelmélet és a nyelvi norma kutatása, művelése nem két külön birodalom, hanem a nyelvnek, e mindannyiunk érdeklődésének középpontjában álló jelenségcsoportnak két lehetséges, egymással esetleg vitában, de nem ellenséges viszonyban álló megközelítése.” (Kenesei 2004: 7)

1. 2. Cikkem arra a kérdésre keresi a választ, hogy a nyelvművelés többféle értelmezése közül melyik felel meg leginkább annak a feladatkörnek, amely a nyelvhasználó közösség természetes igényéből és szükségéből adódóan ma is létezik. Ebben ugyanis megegyezni látszanak a vitázó felek: a nyelvművelés ma is szükséges tevékenység, mégpedig a nyelvtudomány eredményein alapuló, nyelvészeti szakismereteket igénylő tevékenység. Ha pedig szükség van e feladatkör ellátására, a nyelvhasználó, a polgár érdekvérvényesítésének, nyelvi esélyegyenlőségének segítésére, akkor a következő kérdés is aktuális: ezt a tevékenységet milyen szakismeretekkel, milyen felkészültséggel lehet ellátni – lehetőleg minél eredményesebben. Ez pedig már közvetlenül nyelvtervezési kérdésköröket vet föl.

1. 3. Felidézve a Nyelvtudományi Intézetben tartott konferenciákat, a szegedi nyelvtanácskozást (Büky szerk. 2004), a győri és a nyíregyházi MANYE konferenciákat, megállapíthatjuk, hogy az eltérő alapállású kutatók egyetértettek abban, hogy ez a tevékenység szaktudományos felkészültség, szakismeretek nélkül aligha végezhető. Milyen szakismereteket igényel ez a tevékenység, kik képesek e tevékenység végzésére, milyen szerepük lehet ebben a nyelvész szakembereknek és a nem nyelvész képzettségű értelmiségi gondolkodóknak, az alkotó művészeknek, a tanároknak; illetve a nyelvhasználatában kompetens bármely, azaz valamennyi nyelvhasználónak?

1. 4. Hogy ezekre a kérdésekre választ adhassunk, szükséges legalább vázlatosan összefoglalni: a *nyelvművelés* eddigi története során miként határozta meg önmagát, s ebből mi az, amellyel ma is számolnia kell a nyelv művelő jellegű tevékenységet végző szakembernek.

2. A *nyelvművelés* értelmezéseiről: A *nyelvművelés* mint tevékenység

2. 1. Bár a *nyelvművelést* magam is a nyelvtudománynál jóval szélesebb körű tevékenységnek tartom – beleérttem a mindennapi, az amatőr, az értelmiségi, a tanári, az írói, a publicisztikai, az ismeretterjesztő vonulatokat is, sőt végső soron az anyanyelvi nevelés és a nyelvi kultúra, benne az irodalom egészét – most szaktudományos értelemben használok, és az anyanyelvvel való tudatos törődés folyamatának nyelvtudományi megközelítését, kontrollját értem rajta. Vagyis azt a tudatos, tipikusan értelmiségi hagyományt, amely az anyanyelvvel, mint a kultúra hordozójával és teremtőjével, vagyis a nyelv szubsztanciavoltával számol, a magyar kultúrában a 16-17. század óta napjainkig lényegében folyamatosan.

2. 2. Ismertek a *nyelvművelésnek* más, ennél szűkebb körű meghatározásai is, leginkább az hogy a *nyelvművelés* „az alkalmazott nyelvtudomány azon ága, amely a nyelvhelyesség elvei alapján, a nyelvi műveltség terjesztésével igyekszik segíteni a nyelv egészséges fejlődését” (NyKk.). A *nyelvművelés* szón kívül nagyjából ezt a tevékenységet fedi a *nyelvápolás*, kisebb részben a *nyelvvédelem*, a *nyelvvívás*, a *nyelvvörzés*, a *nyelvfejlesztés*. Ez utóbbi persze már jóval szélesebb körű, akárcsak az újabb keletű és más értelmű *nyelvtervezés*, *nyelvi tervezés*, *nyelvstratégia* vagy a *nyelvgeopolitika*, s a még tágabb körű *nyelvpolitika*, *nyelvi politika*. Noha ezek nem a *nyelvművelés* szinonimái, a szakirodalomban sokszor ilyen értelemben jelennek meg.

2. 3. A szaktudományosnak mondott *nyelvművelést* szokás *akadémiai nyelv művelésnek* is nevezni, az *akadémiai* az 'intézményesített' jelentésre utal, arra az intézményi keretre, amely tudományos alapot és folyamatos kontrollt teremt a nyelv művelői tevékenység folytatására. Az 'akadémiai' tehát szervezeti központosításra vonatkozik, a szaktudományos nyelv művelésbe beleérttem az egyetemek, főiskolák, egyéb tudományos műhelyek országhatárokon átívelő, újabban szerencsére egyre markánsabb tevékenységét is.

2. 4. Az elmúlt két évtized ráirányította a figyelmet arra, hogy a *nyelvművelésnek* szükségzerűen át kellett, át kell alakulnia, egyrészt nyelvi tervezéssé (Tolcsvai Nagy 1988), másrészt korszerű szolgáltató tevékenységgé (Zimányi 2002, Grétsy 2004, Balázs 2005).

3. A *nyelvművelés* és a *nyelvi hagyományok* összefüggése

3. 1. Figyelve az elmúlt két évtized *nyelvműveléssel* kapcsolatos tudományos vitáit, könnyen igazolható az a megállapítás, hogy a *nyelvművelés* ma is, mint oly sokszor az elmúlt évszázadokban (vö. Németh G. 1960) gyakorta ürügy vagy éppen keret aktuális tudományos és közösségi kérdések megtárgyalására. Hogy ez mennyire így van ma is, Cseresnyési László összefoglalójából (2004: 97-125) idézek:

„Az ismert sztereotípa szerint a *nyelvművelés* hívei konzervatív, nemzeti érzésű magyar emberek, akik aggódnak nyelvünk és kultúránk jövőjéért – nem olvasnak angolul (de rendszeresen olvassák a Magyar Nyelvőr című folyóiratot). A *nyelvművelés* ellenfe-

lei viszont kozmopoliták és liberálisok, netán baloldaliak, akik nem is igazán értik a nyelv és kultúra egységének a jelentőségét – olvasnak angolul (de nem olvassák a Nyelvőrt). Valóban politikai kérdésről lenne itt szó? Anarchista vagy liberális lenne mindenki, aki a nyelvhasználat egységesítéséről és a norma terjesztésének módjáról másként gondolkodik, mint a nyelvművelők? Mivel számos, a nyelvművelést fenntartásokkal szemlélő konzervatív vagy jobboldali gondolkodású nyelvész ismerek, a kapcsolatot nem vélem szűkségszerűnek. Az viszont tény, hogy valóban létezik valamiféle korreláció a politikai nézetek és a nyelvműveléshez való viszony között.” (Cseresnyési: 2004: 99.)

3.2. A nyelvműveléssel kapcsolatos állásfoglalásokban többféle tudományos nyelvértelmezés, nyelvfelfogás keveredik. Többféle tudományos paradigma, időben és térben is; illetőleg különböző, egymással sokszor markánsan szembenálló, máskor mellérendelő viszonyban lévő elméletek értékrendjeinek, érték szempontjainak a hagyományozódása érhető tetten bennük. Ebbe a hagyományozódásba pedig beletartozik az is, hogy az egyes korok tudományának nézetei, paradigmái, eredményei a tudomány, az oktatás, az irodalom, a sajtó, a civil szerveződések fórumain keresztül hatnak a közgondolkodásra, formálják a nyelvhasználók véleményét. Vagyis különböző szintű tények, ismeretek, vélekedések, mítoszok, hiedelmek, babonák formájában hagyományozódik a korábbi korszakokban felhalmozódott tudás, világkép, értékösszetevő (Tolcsvai Nagy 2004).

3. 3. A magyar nyelvközösségre érvényesen az a nyelvfelfogás ragadható meg leginkább mind a tudományos nézetekben mind a nyelvhasználók viszonyulásában, hogy az anyanyelv több mint kommunikációs eszköz. Az anyanyelv maga a kultúra, az emberi tudás tárháza, más oldalról pedig két (illetve több) ember közti alapvető értelmi és érzelmi viszonyrendszer. Irodalomként pedig közösségi hagyomány és emlékezet.

3. 4. A nyelvművelés hagyományából éppen az az egyik legfőbb tanulság: miként lehetett alkalmassá tenni a magyar nyelvet a kor igényeinek megfelelően a beszélőközösség megmaradására. Vagyis a nyelvművelés a nyelvhasználók érdekét szolgálta, ezért jött létre, és ezért létezhetett évszázadokon át. Ha egzaktabban fogalmazunk, a nyelvművelés legfőbb funkciója nálunk a nyelvre, de még inkább a nyelvközösségre irányult, és szerepe mindig is az volt, hogy a nyelvközösség, utóbbi évszázadokban a nemzet önazonosító funkcióját segítette megőrizni és megerősíteni, illetőleg a nyelvet, mint a beszélőközösség műveltségének, hagyományának tárá, thesaurusát örököltette tovább.

4. A nyelvművelői hagyomány időszerűségéről

4. 1. A nyelvi kérdés ma is alapvetően társadalmi kérdés; egyenes összefüggés van az anyanyelv jelenlegi teljesítőképessége és a nyelvhasználók érvényesülési lehetőségei között.

4. 2. Az *anyanyelvvél való tudatos törődés* hagyománya éppen ezért, úgy gondolom, folytatásra érdemes a mai értelmiség számára is. A hagyományok, a nyelvi hagyományok csak akkor vihetők tovább, ha betöltik valódi szerepüket. „A hagyomány, mely megszólít bennünket – a szöveg, a mű, a történeti emlék – maga is kérdést tesz fel, s ezzel nyitottá teszi vélekedésünket”, fogalmazta meg Hans Georg Gadamer *Igazság és módszer* című művében a hagyományok életképességének lényegét. A nyelvi hagyományok akkor életképesek, ha a nyelvközösség fenntartásának távlatából tárgyaljuk őket újra, ha ebből a perspektívából kapcsoljuk őket a modernizáció mai aktuális kérdéseéhez.

5. A nyelvművelés térrénumai

A fentiekből következően a nyelvművelést összetett hagyományrendszernek tartom, amelynek jelentős része szaktudományos tevékenység.

5. 1. Legfontosabb területe a 19. század első évtizedeiben kibontakozó és megerősödő *akadémiai*, más szóval *szaktudományos nyelvművelés*. Ennek a területnek a mintegy másfél száz év alatt felhalmozódott eredményei manifesztálódtak az utóbbi évtizedek reprezentatív nyelvművelő kiadványaiban (*Nyelvművelő kézikönyv I–II.*, *Nyelvi illetan*, *Hivatalos nyelvünk kézikönyve*, *Nyelvművelő kézisztár*). Az akadémiai nyelvművelés a nyelvtudomány egészének az eredményeire, az alap kutatásokra, szótárakra, adattárakra, grammatikákra támaszkodik. Értékelési szempontjait a nyelvtudományban uralkodó paradigmarendszerek alakították ki, gyakorlatában a nyelvhasználati jelenségeket, a bennük bekövetkezett változásokat különösen az utóbbi időben a rendelkezésre álló tudományos korpusz alapján értékelte és érvényesítette.

5. 2. A nyelvművelésnek nemcsak ez a tudományos, az Akadémia által összefogott irányzata létezett, hanem – részben ugyan ennek folyományaként – további jelentős megvalósulási formái, térrénumai is kialakultak, illetve továbbéltek a korábbi évszázadok hagyományai nyomán. A legfontosabbak: *az iskolai*, *a közéleti-publicisztikai*, *az írói nyelvművelés*, *továbbá a mindennapi vagy amatőr nyelvművelés*, illetve *a mozgalmi nyelvművelés*.

5. 2. 1. Az *iskolai nyelvművelés* az oktatás folyamatában a tankönyveken, a nyelvtanításon és a tanári tevékenységen keresztül valósítja meg lényegében az akadémiai nyelvművelés fontosnak tartott céljait, a nyelvtudomány eredményeinek átadását és gyakorlati hasznosítását.

Ilyen értelemben az iskolai anyanyelvi nevelés és oktatás a legszélesebb körű és a legfontosabb nyelvművelői tevékenység, alapvető nyelvstratégiai kérdés ma is.

5. 2. 2. A *közéleti-publicisztikai nyelvművelés* maga is összetett terület. Része az a nyelvészek által folytatott nyelvművelő tevékenység, amit nyelvi ismeretterjesztésnek is szoktak nevezni; a sajtó, a rádió, a televízió, az internet kommunikációs csatornáin, illetve egy-egy társadalmi-tudományos szervezet lehetőségein keresztül próbálja elérni a nyelvhasználók legszélesebb köreit (nyelvművelő folyóirat, nyelvi rovatok, nyelvi műsorok, alkalmankénti előadások, rendezvények formájában). A publicisztikai nyelvművelés másik ága a nem nyelvészek által végzett, hanem már inkább írói publicisztikai tevékenység, amelynek során sokszor nyelvészetiileg képzetlen, de kitűnő íráskészséggel rendelkező újságírók, értelmiségiek írnak nyelvi jelenségekről. Ezeket, jellegüket és hatásukat tekintve a következő csoportba is sorolhatjuk.

5. 2. 3. Az *írói nyelvművelés*. Van a nyelvművelésnek egy olyan térrénuma, amely egészen más indítékokból és más szemléletből közeledett a nyelv, a nyelvhasználat kérdéseihez, mint az akadémiai nyelvtudomány. A magyar irodalom alkotói közül sokan és rendszeresen foglalkoztak közvetve vagy közvetlenül nyelvműveléssel; író és nyelvész tevékenysége voltaképpen csak a 20. század elejére különült el. Az írók azonban – köztük Csokonai, Arany, Kosztolányi, Illyés – más indítékból és más módszerekkel közeledtek a nyelvi kérdésekhez, mint a fentebb vázolt tudományos nyelvművelés. Kiindulási pontjuk nem a nyelv törvényszerűségeinek a megragadása, leírása és értékelése, nem is a nyelv tényeinek, adatainak az összegyűjtése, hanem a nyelv művészi célú hasz-

nálati lehetőségeinek a kutatása, a nyelvnek, mint a közösségi emlékezetnek a fenntartása és továbbörökítése volt. Metaforikus eszközökkel, az uralkodó tudományos paradigmával olykor szembehelyezkedve fogalmazták meg véleményüket, „ráérzésüket”, olykor tudományos értékű nyelvbölcseletüket, nyelvbölcseleti fragmentumaikat (Heltainé 2000).

5. 2. 4. A nyelvművelésnek a nyelvtudománytól legtávolabbra került ága az általam mindennapinak nevezett, más értelmezésben *amatőr* nyelvművelés. Ennek megint csak több vonulata létezik, hiszen minden ember amatőr nyelvművelőnek számít, mindenki illetékes anyanyelv-használati kérdésekben. Az ilyen, mindennapi nyelvművelés egyrészt valójában a tudományos, a publicisztikai, az írói nyelvművelői elvek „folklorizálódása”, egyszerűsített megjelenése a közgondolkodásban, másrészt a tudatlanságból, tudálékosságból terjedő tévhitek konzerválódása. Sokféle értéket is hordoz magában, de egyúttal ez a közeg a nyelvi babonák és mítoszok melegágya is.

5. 2. 5. Fontos és összetett az a jelenségkör, amelyet *mozgalmi nyelvművelésnek* lehet nevezni. Összetett, mert részben iskolai keretek között, részben társadalmi vagy civil szervezetek, szerveződések keretei között valósul meg. Megjelenhet tudományos irányításban, de folyhat nyelvészeti szakképzettséggel nem rendelkező, magukat nyelvművelőknek nevező önkéntesek között is. Sokféle módon és formában létezhet és létezik ma is. Fontos szerepet tölt be a nyelvi tudatosság fenntartásában, a nyelvtudatos magatartás átörökítésében, az ifjúság önszerveződésében stb. Akkor éri el pozitív célját, ha kapcsolatban marad nyelvészetiileg is képzett tanárokkal, nyelvészekkel, szakemberekkel, vagyis ha nem szakad el a tudományos nyelvműveléstől.

6. Összegzés

A nyelvművelés megnevezett területei a valóságban igen sokszor nem választhatók el egyértelműen. Minden területen szükség van nyelvészeti szakismeretekre, és sokféle egyéb készségre, képességre, tájékozottságra. Hogy a szükséges ismereteket területenként miként lehet meghatározni, az együttes továbbgondolkodást igényel. Egészében véve, a magyar nyelvművelés hagyományát ismerve szerencsés a nyelvművelést továbbra is elsősorban a nyelvészek, illetve más oldalról az írók, az alkotók hatókörében tartani. Erre a mai nyelvi kérdések és problémák ismeretében szükség van, a kereteket, a módszereket, a technikai lehetőségeket viszont újra kell gondolni. A soron következő nyelvi modernizációt csak így lehet szolgálni.

Irodalom

- Balázs Géza 2005. „A magyar nyelv élé mozdításáról ...” *Vitairat a nyelvműveléséért*. Bp.: Akadémiai Kiadó.
- Büky László (szerk.) 2004. *Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika. A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Cseresnyési László. 2004. *Nyelvek és stratégiák. Avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- É. Kiss Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Grétsy László 2004. Hangsúlyeltolódások a nyelvművelésben. In: Grétsy L. (szerk.): *25 év anyanyelvünk szolgálatában*. Budapest: Akadémiai Kiadó, Budapest. 67-80.

- Heltainé Nagy Erzsébet 2000. *Írói nyelvművelés Magyarországon a XX. század első felében (Ady Endrétől Illyés Gyuláig)*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Heltainé Nagy Erzsébet 2004. Hagyomány, nyelv és nyelvművelés. In: Büky László és Maleczki Márta (szerk.): *Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 41-52.
- Heltainé Nagy Erzsébet 2005. Anyanyelvi hagyományok – nyelvi modernizáció. In: Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor (szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. Pécs – Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 82-88.
- Kenesei István 2004. A nyelvelmélettől a nyelvművelésig. In: Grétsy László (szerk.): *25 év anyanyelvünk szolgálatában*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 7-25.
- Kiss Jenő 2004. A magyar nyelv az Európai Unióban. In: Grétsy László (szerk.): *25 év anyanyelvünk szolgálatában*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 26-40.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 1998. *Nyelvi tervezés*. Budapest: Universitas.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Zimányi Árpád 2002. Nyelvi tervezés és nyelvi norma az anyanyelvi nevelésben. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvről*. Eger: EKF Líceum Kiadó. 161-169.

A romani nyelv tervezése

Kolompár Hajnalka

A romani szociolingvisztikai helyzete

A nyelv szociolingvisztikai helyzetét Réger Zita – a Fishman által megadott keretben – a diglossziás kétnyelvűséggel jellemzi. Ez a fogalom azt jelenti, hogy a romani nyelvet beszélői a csoporton belüli, egymás közötti, vagyis az informális kommunikáció eszközeként használják, minden más kommunikációs (formális) helyzetben – pl. iskolában, hivatalokban – a többségi társadalom nyelvét, a magyart.

„A kétnyelvűségnek ez a típusa – egy soknemzetiségű történelmi múlt maradványaként – Európában sem számít ritkaságnak a több etnikai csoportot egységesítő nemzetállamokban. E csoportok saját nyelvüket a közösségen belüli kommunikáció céljaira tartják fenn, míg a „magaskultúra” nyelveként a nemzeti nyelvet használják.” (Réger 1984)

A romani nyelv funkciói évszázadok óta világosan körülhatárolhatóak, mégsem hiszük azt, hogy ezek a funkciók állandóak maradhatnak. A társadalmi változások ugyanis változásra készítetik a nyelvet is, s ezekkel a változásokkal a nyelvi funkciók is változnak. Megfigyelhetjük például a szókészlet változását, vagy az egyre gyakoribb kódkeverést az informális társalgási helyzetekben stb.

A változást indukáló társadalmi, történelmi, politikai okokat mindenképpen figyelembe kell vennünk. A cigányság a leghátrányosabb helyzetű kisebbség Magyarországon, társadalmi mobilizálódásuk nagyon lassan zajlik. A történelem során mindig alávetett helyzetbe kényszerültek a többségi társadalom csoportjaival, tagjaival szemben; nagyon sokszor bűnbaknak, üldözöttnek kikiáltva. Ez az alávetett szerep készítette őket arra, hogy megtagadják kultúrájukat, tradícióikat, és ez a helyzet készíteti őket még ma is arra, hogy fokozatosan lecseréljék nyelvüket a többségi társadalom nyelvére.

Azonban azt sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a romani nyelv mégis évszázadokon keresztül megmaradt. Ennek oka az erős csoportidentitásban keresendő. Azt is tudjuk, hogy bármennyire erős az oláh cigány közösségekben az összetartozás tudata, a fokozatos nyelvcseré folyamatok elindultak, s ha nem gondolkodunk a nyelv tervezéséről és fejlesztéséről, akkor a nyelv élete még néhány emberöltőig tart. Ahogyan ezt Herman József és Imre Samu gondolja:

”... az a nyelv, amely a magánszférára, a családi életre szorul vissza, néhány generáción belül el szokott tűnni. Ezt a folyamatot a csoporthoz való tartozás tudata, a csoport iránti hűség bizonyos fokig lassíthatja, de egy idő után az identitástudat nem nyelvi területekre kezd támaszkodni, és egyre kevésbé gátolja már a nyelv eltűnését.” (Herman és Imre 1987: 528)

A romani nyelvvel foglalkozók meglehetősen pesszimisták, ha a nyelv megmaradásának lehetőségeiről gondolkodnak a jelenlegi körülmények között. És valóban riasztó a kép: évről-évre drasztikusan csökken az anyanyelvi beszélők száma. A helyzetet még súlyosbítja, hogy az anyanyelvi beszélők gyermekeiknek már egyre kevésbé adják át a nyelvet a sikeresebb társadalmi érvényesülés reményében. A nyelv átadását a nyelvhez kapcsolódó stigmák is akadályozzák.

Tennünk kell tehát valamit ahhoz, hogy a nyelv megmaradjon, hogy enyhíteni tudjuk az oktatásban felmerülő problémákat. A politikai problémák megoldása azonban kevés, komoly és felelősségteljes nyelvészeti, nyelvpedagógiai munkára is szükség van ahhoz, hogy a nyelvtervezésben sikeresek lehessünk.

A romani nyelv tervezése

Régi dilemma, hogy miként tervezzük a nyelv, illetve nyelvet beszélő emberek csoportjának jövőjét. Egy országon belüli kisebbségi nyelvként, vagy Európa számos országában jelenlevő, „kontinentális kisebbségi” nyelvként? Az általam sugallt megoldás mellett kívánok érvelni, amely megoldásban mindkét szempont harmonikusan kiegészítheti egymást: Az Európai Unió keretében és az egyes országokban (elsősorban Magyarországon) a romák fejlesztését és a nem roma környezet kulturális-politikai fejlődését egyaránt elősegítheti.

Javaslatom lényege az, hogy egész Európára nézve egységes státusztervezésre van szüksége a romani nyelvet beszélőknek, tehát el kellene döntenünk egységesen, hogy a társadalom mely „színterein” kívánjuk használni a romani nyelvet. A korpusztervezés szempontjából azonban minden egyes országban – ahol jelentős roma közösség található – speciális államnyelvi változatok kívánatosak. Demokratikus tervezésben kellene gondolkodni, ez azt jelenti, hogy minden nyelvjárást egyenrangúként kellene kezelni és a nyelvi norma maga a magyarországi romani lehetne.

Nyelvtervezés az oktatásban

A tervezés legfőbb haszna az oktatásban mutatkozna meg. Még mielőtt a konkrét javaslatokra rátérnék, nézzük meg, hogy milyen oktatási probléma sürgeti a nyelv „beemelését” az oktatásba.

A magyar oktatási rendszer régóta megoldatlan problémája (megjegyzem, a világ még számtalan oktatási rendszerének is problémája), hogy nem tud mit kezdeni az iskolába lépő kétnyelvű gyermekkel. Az oktatási rendszer tehetetlenségének következménye, hogy a kétnyelvű gyermeket mintegy „leírja”, és kétnyelvűségi helyzetét képességeinek hiányaként könyveli el. Magyarországon a kétnyelvű cigány gyermekek többsége ennek megfelelően automatikusan gyógypedagógiai intézményekbe kerül, mert a tanulási képességet vizsgáló szakértők még mindig nincsenek felkészítve a kétnyelvűségi helyzet kisgyermekeknél megnyilvánuló mibenlétére, a kulturális másságra.

Az a szakember, aki mindkét nyelvi kultúrában otthonosan mozog (cigány és magyar nyelvi kultúrában egyaránt), nem hagyhatja figyelmen kívül a cigány gyermekeknek a magyar gyermekekétől eltérő szocializációs másságát. Ebben a szocializációban természetesen nagyon komoly társadalmi, szociológiai, pszichológiai, kulturális antropológiai tényezők is szerepet játszanak.

Az első igazán nagy megmérettetés a kisgyermek számára az óvoda, már ha eljut oda. Ugyan minden gyermek számára kötelező az iskola – előkészítő szakasz, a cigány szülők jó része meglehetősen felemás helyzetben tudja teljesíteni ezt a követelményt – leginkább a család szociális helyzetének nehézségei miatt. A nyelvi helyzetben természetesen erős próbáló feladat a kisgyermek részéről, hogy olyan mértékben sajátítsa el a középosztály szocializációs és nyelvi kultúrájára építő iskolai nyelvet, mely számára

az iskolai sikerességet biztosíthatja. Még az egynyelvű, hasonló élethelyzetű társaiknál is gondot okoz a nyelvhasználati forma elsajátítása, nemhogy nekik, kétnyelvűeknek! Az így beiskolázott, dominánsan cigány nyelvű, kétnyelvű gyerek, gyakran nem is érti a hozzá intézett beszédet, beszédébe nagyon gyakran kever romani szavakat, nem tudja biztonsággal kezelni a szavak közötti nyelvtani viszonyokat, azokat a megfelelő ragokkal, képzőkkel, jelekkel ellátni (Réger 1984).

A kétnyelvűség pszichológiáját kutatók tudományos kísérletekkel tárták fel, hogy az egyes kétnyelvűségi helyzetek milyen hatással vannak a kisgyermek értelmi képességeinek fejlődésére. Peal és Lambert (1962) eredményeikben kimutatták, hogy a kétnyelvű gyermekek sokkal jobb eredményt hoztak az egynyelvűeknél a verbális intelligenciatesztekben. E kutatás alapján tudjuk ma már azt, hogy nincs általában vett kétnyelvűség, annak számos formája létezhet, és ezek mind-mind más lélektani, szociálpszichológiai, nyelvi következményekhez vezetnek.

Az utóbbi másfél évtized empirikus kutatásai alapján az is bizonyosságot nyert, hogy a korai kétnyelvűségi tapasztalat felgyorsítja a metanyelvi tudatosság fejlődését, fokozza a nyelvi analízis képességét és könnyíti az írásbeliség elsajátítását. Ezek a felsorolt jelenségek azonban a hozzáadott kétnyelvűségi helyzetek pozitív hatásai.

A romani anyanyelvű kisgyermek mindennapjaiban a felcserélő kétnyelvűségi helyzetet éli át, melyben számára a környezet azt az üzenetet közvetíti, hogy nyelvének és kultúrájának nincsen funkciója, nincsen presztízse, el kell hagynia ahhoz, ha sikeres akar lenni a társadalomban. A nyelvészek és szociálpszichológusok ezt a jelenséget a nyelv- és kultúraváltás kezdeteként tartják számon, amelynek súlyos személyiségkárosító hatásai is vannak. Ha a kisgyermek nehezen leküzdhető akadályokba ütközik (a nyelvi hátrányokból fakadó akadályokba), frusztrációs helyzetbe kerülhet, amelynek gyakori velejárója a szorongás, a bizonytalanság érzése, a félelem, a harag és az agresszió. Ez a lelki helyzet is hozzájárulhat ahhoz, hogy a kisgyermek az iskolát az ahhoz kapcsolódó élményeket alapvetően kudarcként éli meg. A kudarc végső beteljesedése a tanulmányi eredmény, amely mintegy hivatalosan „igazolja” a gyermek tanulási képességeit.

A magyar oktatási rendszer hagyományosan a kulturális és intézményi lingvizmust képviselte és képviseli ma is különböző formákban a kisebbségek oktatását tekintve. Ez az oktatási ideológia szinte visszafordíthatatlan károkat okozott a magyarországi romani anyanyelvűek esetében is. Az oktatáspolitikai múltbéli és jelenlegi hiányosságai miatt lehet ugyan a felelősöket keresni, ennél azonban sokkal célravezetőbb volna egy nyelvészek, pszichológusok, oktatáspolitikusok által kidolgozott koncepció létrehozása, amely megmenthetné a cigány gyermekeket a társadalmi, kulturális egyenlőtlenségek újratermelődésétől.

Fontos tudnunk, hogy ma Magyarországon nincsenek romani egynyelvű cigányok. Minden romani anyanyelvű kisgyerek valamilyen szinten beszéli a romanit és a magyart is. Elképzelhető, hogy romani nyelven jobban tud, mint magyarul, de lehet ez fordítva is. (Mostanában sajnos az utóbbi kétnyelvűségi helyzet a gyakoribb.) Ez nem jelenti azt, hogy óvodás korában ne lennének fejleszthetők mindkét nyelvben verbális kompetenciái, amelyek később alkalmassá teszik őt arra, hogy az iskolában további nyelvi készségeit fejlessze, összességében: sikeres legyen az iskolában.

Nyelvpolitikai álláspontom az ún. vernakuláris elv, mely szerint az oktatás nyelve – amíg ez lehetséges – az anyanyelv kell, hogy legyen. Ezzel párhuzamosan – mint azt a különböző kétnyelvű oktatási programok bizonyították már – fejleszthetők a második nyelv kompetenciái is. A romani nyelv ugyanis alkalmas arra, hogy óvodai foglalkozásokat és bizonyos tantárgyakat kisiskolás korban ezen a nyelven tanítsanak. Ennek feltételei azonban hiányoznak, bár az 1993. évi A nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló LXXVII. Törvény, valamint a Köznevelési Törvény lehetővé teszi a kisebbségek anyanyelvén történő oktatását. Ezek azonban csak elvi garanciák, mert a gyakorlatban a törvény adta feltételek nem teljesülhetnek. Kevés a romani nyelven tanító tanárok és még kevesebb a romani tankönyvek, szótárak, segédanyagok száma.

Az Oktatási Minisztérium már 1997-ben meghozta azt a döntést, hogy elkészítik a hazai cigány nyelvek oktatásához szükséges egységes nyelvi követelményrendszert és kerettantervet. Nyolc év után ez még mindig csak részben sikerült. Említésre méltó a politikai probléma: Az Oktatási Minisztérium szakértői és a tárca Nemzetiségi Főosztálya közötti nézetkülönbség. Az utóbbi – a nyelvi lingvizmus szellemében – azt az álláspontot képviseli, hogy a nyelvnek sokat kell fejlődnie ahhoz, hogy egységes legyen. E nézetnek nyelvészeti, nyelvpedagógiai szempontból kevés köze van a valósághoz.

A következőkben arra szeretnék kitérni, hogy mik azok a feltételek, amelyeknek megvalósulása esetén sikeres anyanyelvi programokat, kétnyelvű oktatási programokat stb. lehetne alkotni. Ezek megléte és gyakorlatban való alkalmazásuk hozzásegítené a szakértőket ahhoz, hogy az iskolába lépő romani anyanyelvű gyerekeket képességeiknek megfelelő iskolatípusba irányítsák.

- Mindenekelőtt a nyelv jelenlegi, valós helyzetét feltáró nyelvészeti, szociolingvisztikai kutatásokra lenne szükség, s ezek tolmácsolására.

- Azokban az óvodákban, ahol a cigány szülők ezt kérik, meg kellene teremteni a lehetőségét annak, hogy a kisgyermek használhassa anyanyelvét a különböző foglalkozásokon, ezzel párhuzamosan fejlesztve második nyelvi készségeit. Ehhez viszont anyanyelvi, vagy romani nyelven tökéletesen kommunikáló óvodapedagógusokra lenne szükség.

- A tanulási képességeket vizsgáló bizottságokban olyan szakemberek véleménye volna kívánatos, akik megfelelő nyelvi és kulturális ismeretekkel rendelkeznek a cigány anyanyelvű gyerekek nyelvhasználatát illetően. Fontos volna minden egyes bizottságban cigány anyanyelvű szakértőt is bevonni a vizsgálatokba.

Mi a célja – a nyelvmegtartáson túl – a nyelvtervezésnek?

Minden romani anyanyelvű kisgyerekeknek meg kellene tanulnia saját anyanyelvének helyesírását és „iskolai nyelvét”, mind pedig a magyar helyesírást és „iskolai nyelvet”. (Ez független attól a kérdéstől, hogy a roma gyerekek együtt, illetve részben/egészben külön iskolába járnak-e.) Ehhez a következő feladatokat kell elvégeznünk:

- a helyesírás standardizálása, valamint a szóalkotás, a szavak modernizálása – tekintettel a nemzetközi kommunikációban való részvételre,

- a romani nyelven oktatandó tárgyak kiválasztása, tankönyvírás és oktatási programok létrehozása;

- a romani nyelvtanári képzés megindítása, elsősorban óvodapedagógusok és általános iskolai tanítók, tanárok számára.

Összegzés

A fentiekben kifejtett problémákat – véleményem szerint – a cigányok és nem cigányok közösen, együttműködve tudják megoldani. Az oktatási problémák enyhítéséhez szükség van nyelvészeti és alkalmazott nyelvpedagógiai kutatásokra, amelyeket magyar nyelvészek, oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek és tanárok segítségével alapvetően cigány nyelvészeknek és tanároknak kell elvégezniük. Talán mostanában megalkul egy cigányokból álló munkacsoport, amely szívügyének tekinti a nyelv további sorát, és megpróbálja megvalósítani az említett feladatokat. Ehhez – a tudományosan és politikailag megalapozott nyomásgyakorláson túl – komoly és felelősségteljes munkára van szükség, valamint arra, hogy a romani nyelvtervezés olyan kapcsolatokat alakítson ki a beások és bármilyen egyéb cigány idiómák tervezésével, amelyek megerősítik a nyelvi különbségek fölött átívelő cigány szolidaritást.

Irodalom

- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Göncz Lajos 1982. A korai kétnyelvűség hatása a beszédfejlődésre. *Hungarológiai Közlemények*, 2. 141-174.
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar - szerb-horvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék: Forum.
- Réger Zita 1984. A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai – álláspontok és viták. *Szociálpolitikai Értesítő*. 1984/2.
- Réger Zita 1974. Kétnyelvű cigánygyerekek az iskolás kor kezdetén. *Valóság*. 1974/1.
- Réger Zita 2002. *Cigány gyermekvilág*. Budapest: L'Harmattan.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. Nyelv, oktatás és a kisebbségek. In: *Nyelvi jogok*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. 45-117.
- Szépe György 1996. Az anyanyelvhasználat, mint emberi jog. *Nyelvünk és Kultúránk*. 1996/94-95. 101-117.
- Wardhaugh, R. 2002. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris.

Győri helyzetkép a soknyelvűségről

Konczosné Szombathelyi Márta

1. Tradicionális soknyelvűség és külföldi tőketelepítés

Győr közismerten a találkozások városa, híd Kelet és Nyugat között, az Európára nyíló kapu. Az itt élők soknyelvűségének egyik oka a kis létszámú, de sokszínű nemzetiiség. A 2001-ben készült népszámlálás adatai szerint a város lakossága 129.412 fő. Ebből más nemzetiségűnek vallotta magát 1196 fő (0,9%).

Nemzetiség	Fő	Anyanyelv	Nemzetiség	Fő	Anyanyelv
magyar	122.439	122.718	kínai	11	13
cigány	604	446	szerb	11	6
német	279	185	bolgár	8	6
horvát	79	113	arab	7	12
ukrán	48	44	örmény	7	6
lengyel	45	35	modern héber zsidó	6	-
szlovák	32	21	ruszin	5	12
román	25	38	afrikai	2	2
szlovén vend	14	19	nem válaszolt	6125	5858
görög	13	4	ismeretlen	126	122

Győr város lakossága nemzetiségi, illetve anyanyelvi megoszlása alapján
(a 2001-es népszámlálás adatai)

A megye állampolgárainak identitásában több réteg is megtalálható. A városi vagy községi lokálpatriotizmus; megyei, illetve (északnyugat) dunántúli öntudat; magyar nemzeti érzés, emellett helyenként német, illetve horvát hagyomány; a K.u.K.-ra ráépülő regionális rokonszenv, végül az európaiság (Szépe 2001: 26).

Győr-Moson-Sopron megyében 1986-ban alapították az első vegyes vállalatot, 2000-ben 1191 külföldi vagy vegyes tulajdonú cég működött már itt (Páll 2002: 45-49.). A multinacionális nagyvállalatoktól a néhány fős cégekig minden vállalati forma megtalálható.

Budapest és Pest megye után itt a legnagyobb a külföldi részesedés a vállalkozásokban, a megye tehát a külföldi befektetések egyik célterülete. Az állami tulajdon lebom-

tása a megyében 1997-ben gyakorlatilag befejeződött. A gazdasági társulásokban az állam részesedése 1997. december 31-én mindössze 4,1% volt (az országos 18%-kal szemben), s ez az arány 2000-re 1,9%-ra csökkent. A legnagyobb hányaddal a külföldi tulajdonosok rendelkeztek: 48%-kal (szemben az országos 34%-kal) (Páll 2002: 46).

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 készítetés módozataival és a nyelvoktatásra vonatkoztatott eszközeivel, illetve mindezek támogatásával.

„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 sajátíthassanak el minél több nyelvet. Hiszen meggyőződés szerint csak így lehet kellően megfelelni a „globális” politikai, gazdasági és nem utolsósorban intellektuális kihívásoknak” (Földes 2002: 196).

Az alábbiakban Győr városának példáján keresztül áttekintem, milyen változásokat motivált a gazdaság a nyelvoktatásban, illetve a soknyelvűség kérdésében.

2. Nyelvtanulási lehetőségek a városban

2. 1. Közoktatási intézmények

Győrött összesen 76 közoktatási intézmény működik, közülük 65 önkormányzati fenntartású. 15 évvel ezelőtt a tehetséggondozást az ún. tagozatos osztályok szolgálták, amelyekben elsősorban az orosz nyelvet lehetett kiemelt óraszámban tanulni. Ritkaságnak számított, ha valaki „nyugati” nyelvet tanulhatott valamelyik elit középiskolában. A rendszerváltással együtt járó politikai és gazdasági változások azonban megteremtették egyrészt a feltételt, másrészt az igényt az intenzívebb és más nyelvekre irányuló nyelvtanulásra.

Napjainkban a városban a nyelvoktatás már óvodás korban elkezdődhet. Három óvoda (Sün Balázs, Fekete, Brunsvik) működtet csoportokat nemzetiségi nyelvel. 105 óvodás korú kisgyerek kezdheti el a német nyelvvle való ismerkedést ezekben az intézményekben.

Míg tíz évvel ezelőtt Győrött – a város földrajzi fekvése miatt is – elsősorban a német nyelvet tanulták a diákok (kb. 75 százalékban), és az angol nyelv volt a maradék, addig ez az arány mára megváltozott. A diákok közül egyre többen az angolt választják első nyelvként, másodikként a németet. Egyre több azoknak a tanulóknak a száma, akik francia vagy olasz nyelvet szeretnének tanulni második idegen nyelvként.

Az általános iskolákban általában a 3. évfolyamtól kezdődik a nyelvoktatás. Több intézmény működtet nyelvi tagozatot, ahol a diákok emelt óraszámban tanulnak többnyire németül, angolul, ritkán franciául. Így az általános iskolai tanulók (létszámuk évfolyamonként 1200-1300 fő) átlagban hat év alatt kb. 670 órában tanulhatnak idegen nyelvet. Ha figyelembe vesszük, hogy a nyelviskolákban általában 360-480 óra után a tanulók középfokú nyelvvizsgát tesznek, láthatjuk, hogy van még elmaradás a nyelvoktatás hatékonysága tekintetében.

Győrött a középfokú önkormányzati oktatási intézményekben a 2003/2004-es tanévben 13 733 diák tanult. A gimnáziumokban két nyelv, míg a szakközépiskolákban és a

szakképző iskolákban (itt csupán a 9-10. évfolyamon) egy nyelv tanulása kötelező, mint az országban mindenütt. Az angol és a német mellett megtalálható a francia és az olasz nyelv oktatása is. Az ún. fő nyelvből a diákok legalább 450 órában juthatnak idegen nyelvi ismeretekhez. Mégis a 2003/2004-es tanévben 14 közép fokú oktatási intézményben mindössze 227 tanuló tett középfokú vagy felsőfokú nyelvvizsgát. Az összes középiskolás létszámához képest ez nagyon kevés. Különösen akkor, ha tudjuk, hogy ebbe olyan adatok is beleértendők, hogy az elit intézménynek számító Révai Gimnázium nyelvtagozatos osztályában a diákok többségének két nyelvvizsgálója volt érettségi előtt.

A gyenge eredmények oka egyrészt az, hogy a diákok nagyon elnyújtottan és elapórozottan tanulnak nyelvet. Annak ellenére, hogy legalább 8, a felsőoktatással együtt 12 évig jutnak hozzá ingyenes nyelvoktatáshoz, mégsem jutnak el sokan még az alapfokú nyelvtudás megszerzéséig sem. Másrészt oka lehet az eredménytelenségnek a nyelvtanulás nem megfelelő motiváltsága is.

Megoldást jelenthetnek egyrészt a két tannyelvű osztályok, amelyekben egy év intenzív nyelvtanulás után a nyelvet eszközként használják a diákok szakmai tantárgyak elsajátításához. Ez nem csupán az általános nyelv, hanem a szaknyelv elsajátítását is elősegíti.

Másik megoldási törekvésképpen vezette be az Oktatási Minisztérium a Világ-Nyelv Programot, ami lehetőséget biztosított minden középiskolának, hogy igény szerint idegen nyelvi előkészítő osztályokat indítson. Mint tudott, ezekben az osztályokban a diákok az óraszámok 40 százalékában idegen nyelvet tanulhatnak. Győrt ezzel a lehetőséggel a 2003/2004-es tanévben 13 iskola élt (Körmöczy 2004).

2. 2. Széchenyi István Egyetem

A győri Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék oktatóinak legfőbb törekvése, hogy a hallgatókat felkészítsék a főiskolai, egyetemi diplomához szükséges általános, illetve szakmai nyelvvizsgákra. A hallgatók öt nyelv közül választhatnak: ezek az angol, a német, a francia, az olasz és az orosz. Néhány hallgató spanyolt is tanul. A nyelvi órák választhatók, kivéve a kiemelten nyelvigényes két szakot: a nemzetközi kapcsolatok és a nemzetközi kommunikáció szakokat, ahol a hallgatóknak vannak kötelező és választható nyelvi óráik is.

A főiskolai szintű építésztechnika, műszaki informatika, villamosmérnöki szak hallgatói alapfokra felkészítő kurzusokon vehetnek részt, az építőmérnöki, környezetmérnöki, településmérnöki, gépészmérnöki, közlekedésmérnöki szak hallgatói emellett még szóbeli és írásbeli kommunikációt, valamint általános műszaki nyelvet angolul vagy németül. A közlekedésmérnök idegenforgalmi szakirány hallgatói számára a kimeneti követelmény két szakmai nyelvvizsga. Szintén nyelvigényes a gazdálkodási szak, ezért már főiskolai szinten középfokon kell használniuk egy nyelvet és gazdasági szaknyelvet is tanulhatnak.

Az egyetemi diploma nyelvi követelménye középfokú nyelvvizsga, így ezekre irányul a felkészítés. A gazdálkodási egyetemi szintű képzés része idegen nyelven a gazdasági szaknyelv, az interkulturális kommunikáció, a diplomácia nyelve. A leginkább nyelvigényes szakokon, tehát a nemzetközi kapcsolatok és a nemzetközi kommunikáció szakokon idegen nyelven tanulhatnak a hallgatók interkulturális kommunikációt,

menedzserkommunikációt, üzleti tárgyalásokat, stílusgyakorlatot, illetve összehasonlító országismeretet, bevezetést a szaksajtóba, nemzetközi tárgyalástechnikát, fordítás-elméletet és -gyakorlatot.

Az idegen nyelv elsajátítását segíti, hogy az egyetem tanszékei közel száz idegen nyelven indítandó kurzust kínálnak a nálunk tanuló külföldi, illetve hazai diákoknak. Többségben vannak az angol nyelvűek (62); a német 21, a francia 4, az olasz 2, a spanyol 1 tantárgynál használt nyelv. Lehetőség van az orosz nyelv tanulására is. A hallgatóknak lehetőségük van helyben nyelvvizsgát tenni, mert az egyetem nyelvvizsgaközpontként is működik.

Újdonság az a három hónapos internetes angol nyelvtanfolyam, amelyet kísérleti jelleggel, költségtérítés nélkül hirdettünk meg a levelező, illetve távoktatásban részt vevő, beiratkozott hallgatóink számára. Az eredményes előrehaladást heti 2-4 kontaktóra támogatja.

2. 3. Nyelviskolák

A megnövekedett nyelvtanulási kereslet hozta létre a városban működő nyelviskolákat, illetve meghozta felvirágzásukat. A tíz nagy nyelviskola főleg az angol és a német nyelv tanításával foglalkozik, többségük vizsgaközpont is egyben, néhány még idegen nyelvű könyvesboltként is működik. Néhányban lehet francia, olasz, orosz, spanyol, szlovák, lengyel, esperanto és magyar nyelvet is tanulni, sőt ezekből nyelvvizsgázni is. Ezek a nyelviskolák rendszeresen hirdetik magukat a helyi sajtóban és időszaki kiadványokban. Törekednek a minőségi munkára, amit például minőségbiztosítási rendszerek bevezetésével igyekeznek biztosítani.

Az általam megkérdezett nyelviskola tanárainak tapasztalata szerint megváltozott a kezdő nyelvtanulók korosztályi összetétele: a kezdők inkább a 14 év alatti vagy a 35 év feletti korosztályból kerülnek ki. A nyelvtudás szintje is megváltozott az elmúlt 5 évben. A nyelviskolákba beiratkozó hallgatók nyelvi szintje magasabb, mint korábban: az eddigi középfeladók 1 szintje helyett egyre inkább a középfeladók 2, illetve a feladók 1 szinten tudnak bekapcsolódni a nyelvtanulásba. Megítélésük szerint ennek oka az, hogy a közoktatásban zajló nyelvtanítás hatékonyabbá vált.

A főiskolai és egyetemi hallgatók, valamint a friss diplomások speciális igényekkel keresik fel a nyelviskolákat: választékosabb beszédstílus, csiszoltabb írásbeli kifejezés-mód, üzleti nyelv tanulása a céljuk.

2. 4. A nyelvtudás iránti igény a gazdaságban

A nyelvtudás iránti növekvő igény, az, hogy nyelvtudással rendelkező munkatársai legyenek, nem csupán a külföldi tulajdonú, hanem a nemzetközi piacon levő minden cég számára létfontosságú. A vállalatok ösztönzik és támogatják dolgozóik nyelvtanulását, vállalaton belüli egyéni, kiscsoportos, illetve vállalaton kívüli nyelviskolai formában. A közép- és felsőszintű vezetők általában egyéni tanulási formát igényelnek a nyelviskoláktól.

Az egyik cégnél (Philips) a teljes szellemi állomány (kb. 220 fő) nagyobb hányadának (kb. 120 fő) nyelvtanulását támogatták a vizsgált időszakban. Menedzseri szinten feltétel, technikai szinten elvárta az idegennyelvtudás. A cég általában a második idegen nyelv tanulását támogatja csoportosan is, személyre szabottan is.

Az Audi győri leányvállalatánál a német a munkanyelv, de a vezetőktől elvárt az angol nyelv tárgyalóképes ismerete, hiszen az Audi a VW konszern része. Annak 28 gyára a világ különböző országaiban működik, így a felső szintű vezetés összekötő nyelve az angol. Hasonló megfontolásból angol a munkanyelv a francia tulajdonú Danone győri gyárában (Győri Keksz). A Hydro Alumínium Győr Kft. – osztrák-német tulajdonú cég – felvásárlása egy norvég cég által növelte az angolnak mint munkanyelvnek a jelentőségét; a norvég cég ugyanis az angolt preferálja. A vállalat sok pénzt áldoz a nyelvtanulásra (jelenleg főleg az angolra), a tanfolyamköltségek átvállalásával, munkaidő-kedvezményrel támogatja azt.

3. Következtetések

A nyelvtanítás célja tehát jelentősen megváltozott. E paradigmaváltás oka a többnyelvűség fogalmának egyre fontosabb válása. Ez a megközelítés azt jelenti, hogy az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai – minden kulturális vonzattal együtt – folyamatosan bővülnek, az otthon megismert nyelvtől a társadalomban használt nyelven át más népek nyelvei felé. A nyelvek és kulturális ismeretek nem egymástól elszigetelve tárolódnak az ember fejében, hanem olyan sokrétűen összetett kommunikatív kompetenciává állnak össze, amelyhez az összes nyelvismeret és tapasztalat hozzájárul, és ezen ismeretek és tapasztalatok kölcsönösen hatnak egymásra. A cél tehát egy olyan nyelvi repertoár kialakítása, amelyben minden nyelvi képesség szerephez jut. Ez feltételezi azt, hogy az oktatási intézmények által kínált nyelvek köre bővül, és hogy a diákok lehetőséget kapnak többnyelvűségi kompetenciájuk kialakítására (Közös Európai Referenciakeret 2002).

Magyarországon szükséges átgondolni az idegennyelv-tanulás hosszanti modelljeit, az idegen nyelvi szakmai kommunikáció kérdéskörét, a közoktatásban folyó idegen nyelv-oktatás célrendszerét és ebből adódó feladatait. Szépe György szerint olyan új nyelvtudási modell kialakulása volna kívánatos, amely két pillérré támaszkodik: egyrészt az átlagos magyar állampolgár átlagos szükségletére, másrészt egy európai országban szükséges elit nyelvtudása iránt megfogalmazható igényekre. Ennek az elitnek az angol és a francia közül legalább az egyiket, előadóképesnek, a másikon, illetve a németen, továbbá bármely egyéb nemzetközileg is jelentős nyelven tárgyalóképesnek kell lenni. A minisztériumnak azokat a középiskolákat kellene külön támogatásban részesítenie, amelyek legalább három nyelv tanulását kínálják a tanulóknak. A cél tehát az anyanyelvén kívül három nyelvet beszélő elit (Szépe 2001: 28.). E cél eléréséhez a gazdaság világa új elvárásaival, a nyelvtanulást segítő attitűdjével és motiváló hatásával járul hozzá.

A külföldi jelenlét a gazdaságban megnövekedett nyelvtudási igényt hoz magával, aminek kielégítése érdekében szervezett vállalati kurzusok növelik a nyelvtanulás lehetőségét. A nyelvtudás a vállalat számára stratégiai kérdés.

Irodalom

- Földes Cs. 2002. Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon – a nyelvpolitika tükrében. *Magyar Tudomány* 2002/2: 187-197.
- Körmöczy K. 2004. Az idegen nyelv oktatásának helyzete Győr városában. Elhangzott: „Ért-sünk szót határok nélkül!” 2004. április 30. Jedlik Ányos Középiskola, Győr.

- Közös Európai Referenciakeret 2002.* Európa Tanács Közoktatási Bizottsága Élő Nyelvek Osztálya, Strassbourg. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest.
- Páll Gy. 2002. Külföldi érdekeltségű vegyes vállalatok Győr-Moson-Sopron megye gazdaságában. *Adóvilág* 2002/3. 45-49.
- Szépe Gy. 2001. Gondolatok az európai iskoláról és az európai nevelésről. In: Annási F. - Görcsné Muzsai V. (szerk.) 2001. *A CERNET-projekt és a bécsi Európai Középiskola.* Győr: Győr-Moson-Sopron megyei Pedagógiai Intézet. 26-29.

A háromnyelvűség kialakulása Magyarországon tanuló külföldi diákoknál

Nádai Julianna

Bevezetés

Az utóbbi években Magyarországon egyre több azoknak a külföldi hallgatóknak a száma, akik egyetemi tanulmányaikat hazánkban folytatják és szereznek diplomát. Egyetemünkben is egyre több a külföldi hallgató, akik rendszerint magyar nyelvtudás nélkül érkeztek az országba. Komoly problémát jelent a magyar idegen nyelvként való oktatása ezeknek a diákoknak, hiszen rövid idő alatt olyan szintű magyar nyelvismeretre kell szert tenniük, hogy a magyarul oktatott tantárgyakat megértsék, és a nyelvtudás hiánya tanulmányaikban ne gátolja őket. Számos nemzet képviselteti magát a győri Széchenyi István Egyetemen is. Jelen kutatásomhoz német, francia, olasz, spanyol, vietnámi és arab diákok nyelvi beilleszkedését figyeltem. A vizsgálat célja az volt, hogy megfigyeljem, valójában két- vagy többnyelvű beszélőkké válnak-e a felsorolt nációkhoz tartozó diákok.

A többnyelvűség

A többnyelvűség fogalma a szakirodalomban sem egységes, többféle megközelítésben lehet csak meghatározni. A szociolingvisztika tudománya azokat a beszélőket tekinti kétnyelvűnek, akik anyanyelvükön kívül egy másik nyelvet is rendszeresen használnak (Kiss 1995). Pszicholingvisztikai felfogás szerint azok számítanak kétnyelvűnek, akik a négy nyelvi készség közül legalább az egyiknek mindkét nyelven teljes birtokában vannak (Hámori 1997).

Két- vagy többnyelvűség leginkább a kisebbségek nyelvhasználatában figyelhető meg, hiszen ők olyan társadalmi környezetbe születtek bele, ahol már gyermekkorban elkerülhetetlenül megkezdődik a többnyelvűvé válás. A család, az oktatási intézmények, a hétköznapi kommunikációs helyzetek nyelvileg is szocializálják az egyént. Ez a befolyásoltság eltérő mértékben jelentkezhet az egyes országokban. Még azokban az államokban sem egynyelvű a kisebbség, ahol a többségi nyelvnek politikai okok vagy erős kulturális identitástudat miatt igyekeznek ellenállni.

Tipikus példa erre Kanada, amelyet hivatalosan is kétnyelvű országgént tartanak számon. Az angol és a francia évszázadokon át tartó párharcából az angol kerül ki győztesen. A 18. században Quebec tartományban letelepedett francia telepeseeknek bár nyelvhasználati jogokat biztosítottak, a gazdasági, politikai élet alakításában az angol anyanyelvűek jutottak nagy szerephez. Ezért a franciák kénytelenek voltak kétnyelvűvé válni, az angolok azonban nem. Európában Finnország egyedülálló nyelvpolitikát folytat. A svéd kisebbségek érdekeinek védelmében a mindössze 7%-nyi svéd lakosság miatt a svéd is államnyelv lett (Katan 1999).

A jelen kutatásomban azonban nem a kisebbségi többnyelvűséget vizsgáltam, hanem azoknak a diákoknak a nyelvhasználatát, akik külföldről tanulmányaik miatt jöt-

tek Magyarországra néhány évre. Párhuzam vonható azonban az ő nyelvhasználatuk és a kisebbségek nyelvhasználatára között. A magyar oktatáspolitikai alakulása a külföldiek képzésében is megnyilvánul, ennek függvényében válnak az idegen ajkú hallgatók többnyelvűvé. Ezek a diákok nem tekinthetők klasszikus értelemben vett kisebbségnek, de nyelvi problémáik hasonlóak, hiszen helyt kell állniuk a mindennapi társalgási szituációkban, hivatalos ügyeik intézésekor, és tanulmányaik során szakmailag és nyelviileg is megfelelő szinten kell teljesíteniük. A magyar egyetemeken ezek a hallgatók magyar nyelvű képzésben is részesülhetnek, ami nagymértékben hozzájárul a többnyelvűvé váláshoz. Anyanyelvükön kívül magyarul is egyre több nyelvi produkcióra lesznek képesek, írásban és szóban egyaránt.

A kutatás problémafelvetései

Kutatásomhoz a nyelvhasználatra vonatkozó kérdőívet állítottam össze. A kérdőívben (Babbie 1998) található kérdések elemzése nem adhat reális képet a valós nyelvhasználatról, hiszen a válaszadáskor a beszélőben tudatosul az, hogy saját nyelvhasználatáról kérdezik, így válaszait kontrollálja. Véleményem szerint a tapasztalati úton tett megfigyelések lennének legmegbízhatóbbak, ami azonban hosszú évek munkáját jelenti. A kérdőíves módszer pedig akkor tekinthetjük adekvátnak, ha azokat többször megismételjük. Így lehetőségünk lenne a változások folyamatos követésére, és biztosabb lenne az, hogy a kutatás alanyai ösztönösen válaszolnak a feltett kérdésekre. Az eredmények is valós helyzetet tükröznének.

A kutatás menete

A kérdőívet 30 idegen nyelvű beszélő töltötte ki. Az alanyok felsőoktatási intézményekben tanulnak hosszabb-rövidebb ideje. Ezt azért tartom fontosnak hangsúlyozni, mert nem csak nemzetiségükben különböznek a vizsgált személyek, hanem Magyarországon eddig eltöltött idejük is eltérő. Arra lehet tehát számítani, hogy a magyar nyelvvel való kapcsolatuk időtartama befolyásolhatja tapasztalataikat.

Fontos megjegyezni, hogy nem két-, hanem többnyelvűség kialakulásáról kell beszélni, azaz a nem magyar anyanyelvű hallgatók a magyar egyetemeken eltöltött évek során kettőnél több nyelven is képesek hatékony kommunikációra. Az egyik nyelv természetesen az anyanyelvük, a másik a magyar, a harmadik pedig általában az angol. Kutatásomban arra kerestem választ, milyen gyakorisággal és milyen helyzetekben kell a beszélőknek a három nyelv között dönteni.

Életkoruk alapján nem lehet a megfigyelt csoport tagjai között különbséget tenni, mindannyian (német, olasz, francia, spanyol, vietnámi és arab) 20 és 24 év közöttiek. Ez az a korosztály, akiknél már kialakult a kulturális öntudat, tisztában vannak saját társadalmuk értékrendszerével és a nyelvelsajátítás tudatos folyamatává vált.

A fent említett nemzetek kultúrájának alakulása nem egységes. Ez alapján két csoportra oszthatjuk őket. Egyrészt a négy európai ország (Olaszország, Németország, Franciaország, Spanyolország), másrészt a két ázsiai ország (Szíria és Vietnám) beszélői között tehetnénk különbséget. Így azonban túl általános képet kapnánk. Bár az európai nemzetek közös kulturális gyökerekkel rendelkeznek, a történelem folyamán más-más irányba fejlődtek, különböző társadalmi konvenciók alakultak ki, ennek következtében nyelvi szokásaik is jelentősen eltérnek.

Ugyanakkor vannak olyan jelenségek, amelyek a kulturális háttértől függetlenül mindegyik nemzetnél megfigyelhetők. Ezek közé az univerzális jelenségek közé sorolható az, hogy a nyelvi megfelelni akarás ellenére saját anyanyelvük fogságában élnek, azaz a magyar nyelvbe próbálnak kifejezéseket átültetni francia, német, olasz, spanyol és arab minta alapján. Saját kultúrájukat ezáltal ösztönösen is igyekeznek megőrizni.

A kutatásban vizsgált személyek közül 15-en egy éve tartózkodnak Magyarországon, 9-en két éve, 6-an pedig több, mint két éve. Ilyen rövid időbeli eltérés is jelentős különbségeket okoz a nyelvhasználatban, a preferált nyelv kiválasztásában. A csak rövid ideje itt élő hallgatók között az angol lingua francaként él a beszélő nemzetiségétől függetlenül. A kérdőívben az angol nyelvtudásra vonatkozó kérdésre egyöntetűen pozitív választ adtak a megkérdezettek. Az egymás közötti kommunikáció során használt nyelvek között csak ritkán szerepelt a francia és a spanyol. Ez az angol nyelv világméretű térhódításának újabb bizonyítéka. Egy külön kutatás és tanulmány témája lehet, hogy ez a tendencia mennyire segíti, vagy gátolja a soknyelvűség kialakulását, a világ nyelveinek fejlődését.

Az 30 külföldi hallgató közül 18-cal személyesen is beszéltem a nyelvhasználati szokásairól (miután a kérdőívet kitöltötték). Érdekesnek találtam azt, hogy amikor egyszerre csak egy hallgatóval beszélgettem, főleg angolul zajlott a társalgás. Ezzel ellentétben az egyszerre több hallgatóval történő beszélgetés közben még a gyengébb magyar tudással rendelkező fiatal is igyekezett magyarul kommunikálni. Egymást kiegészítve és segítve válaszoltak kérdéseimre, és mondták el véleményüket, tapasztalataikat.

Ebben a szituációban azt is megállapítottam, hogy a magyar nyelv iránti fogékonyságuk nagyban függ a beszélővel közvetlen kapcsolatban lévő külföldi hallgatók nyelvi attitűdjétől. A nyelvi szocializáció tehát két oldalról érinti az idegen anyanyelvűeket:

- a) magyar anyanyelvi környezet és
- b) a fokozatosan kétnyelvűvé váló, nem magyar anyanyelvű beszélők oldaláról.

Nemcsak a nyelvismereti helyzetből adódó kényszer lehet motiváló, hanem a társak egyre fejlődő nyelvtudásszintje is elősegíti a többnyelvűvé válás folyamatát.

Azok a külföldi hallgatók, akik már két vagy több éve Magyarországon tartózkodnak, a mindennapi életben egymás között egyre inkább magyarul beszélnek. Itt már az angol nyelv is háttérbe szorul. Szóbeli kommunikációjukban néha angol szavakkal pótolják azokat a kifejezéseket, amelyeknek magyar megfelelőit egyáltalán nem ismerik, vagy csak kevésbé árnyalt fogalomalkotásra képesek. Meglepően fejlett a szókincsük az iskolai élettel és az utazással kapcsolatban.

Magyarországi lakóhelyük (nem közigazgatási egységek alapján) is befolyásolja nyelvhasználatuk alakulását. A kollégiumokban elhelyezett külföldi hallgatók és az albérletben lakók között is tapasztalható némi különbség. A 30 kutatási alany közül 22-en kollégiumokban, 8-an bérelt lakásban élnek. A kollégiumok változatos nyelvi és társadalmi környezetet jelentenek a külföldi hallgatóknak. Sokkal több hatás éri őket, mint albérletben élő társaikat. Alkalmazkodó képességük fejlődik, nyelvileg is könnyebben adaptálódnak. Szinte életformává válik a magyar nyelv rendszeres használata.

Az albérletben élő diákok az 'egyszerűség kedvéért' angol szókészletükkel kommunikálnak. A nyelvtudásbeli különbség azonban alig észrevehető egy rövidebb beszélgetés alatt. Hosszabb megfigyelés után lehetne mélyebb következtetésekre jutni.

A kérdőívben szereplő kérdések egy része a saját anyanyelvükre vonatkozott. Létezik-e olyan szituáció, amikor csak az anyanyelvükön képesek (vagy hajlandók) nyelvi produktum létrehozására? A válasz természetesen igen. Az egyik ilyen helyzet az, amikor csak azonos nyelvű beszélők kerülnek egymással érintkezésbe. A 30 vizsgált személy közül ugyanabban az oktatási intézményben egyszerre több francia, német vagy olasz hallgató folytatja tanulmányait. Számukra egyszerűbb az anyanyelvükön történő kommunikáció. Ez biztonságérzetet nyújt, pragmatikailag, stilisztikailag és szintaktikailag is eléri céljukat, hiszen kimondatlanul és tudat alatt is feltételezik, hogy azonos fogalomrendszerrel rendelkeznek, azonos kulturális gyökerek kötik őket össze és nemzeti azonosságtudatuk is megerősödik (Katan 1999).

A másik 'helyzet' pedig maga a gondolkodás. Bonyolultabb, összetettebb kapcsolatrendszerű folyamatokat, problémákat az anyanyelvükön képesek biztonsággal megoldani. Ez az akarattól független, befolyásolhatatlan jelenség. Crystal szerint az átgondolt gondolkodás akkor megy végbe, amikor problémákat oldunk meg, stratégiákat tervezünk (Crystal 2003). A pszicholingvisztikával foglalkozó szakemberek számára ez fontos kutatási területet jelent.

A tanulás folyamatában kiemelkedő szerepet tölt be a magyar nyelv. Az egyetemeken a tantárgyakat többnyire magyar vagy angol nyelven oktatják. A különböző anyanyelvű hallgatók ezért két idegen nyelv használatára kényszerülnek. Az eddig lingua francaként emlegetett angol nyelv a tanórákon egészen más funkciót tölt be, mint a hétköznapi társalgásban. Szakmai ismereteket közvetít, tudományos információt közöl, ezáltal nő a presztízse. A magyar nyelv ugyanezen okok miatt hasonló értéknövekedésre tesz szert.

A kérdőívben a hallgatók visszajelzései szerint 21-en a magyar nyelvű, 9-en az angol nyelvű tantárgyakat ítélték nehezebbnek. Nyelvi fejlődésük saját bevallásuk szerint is leginkább a beszédértés szintjén érzékelhető.

Olvasási szokásaik alapján is elmondható, hogy a külföldi hallgatók fokozatosan háromnyelvű beszélőkké, illetve 'olvasókká' válnak. Nyelvtudásuk fejlődésével arányosan magyar nyelvű szakirodalmat is tanulmányoznak, ugyanakkor angol és az anyanyelvükön hozzáférhető anyagokat is felhasználnak tanulmányaikhoz. Az internet egyre elterjedtebb és népszerűbb információforrás, ahol a szükséges szakirodalom angolul szinte minden tudományterületen elérhető. Ezért a nyelvválasztás az elektronikus sajátó által is determinált (Glaser 2003).

A közéleti, politikai, gazdasági eseményekről csak ritkán értesülnek a magyar nyelvű sajtóból, itt a másik két nyelv dominanciája jellemző. A 30 hallgatóból mindössze 6-an olvassák a magyar lapokat. Arról nincs információ, hogy mennyire értik meg a cikkeket.

Következtetések

A mai Európa és a világ is azt a tendenciát követi, hogy lehetőség szerint mindenki számára biztosított legyen saját kultúrájának ápolása, akár nyelvi eszközökkel is. Ugyanakkor meg kell adni az esélyt arra, hogy más népek életét és nyelvét is megismerhessék az idegen országokban tanulni vágyó fiatalok, hogy számukra azok ne idegen országok legyenek.

A nyelvi sokszínűség és a multikulturális környezet hatására fokozatosan többnyelvű beszélőkké válnak a hazánkban tanuló külföldi diákok. Olykor a kényszer, olykor az érdeklődés és az új megismerésre való fogékonyság alakítja a többnyelvű beszélőt.

A kutatásomban megfigyelt hallgatók háromnyelvűsége is a fent említett okok következményeként alakulhatott, illetve alakul ki. A válaszok általános összefüggésekre is engedtek következtetni, de nem szabad elfelejteni a vizsgált csoporton belül az egyének szerepét. A személyiség, az egyéni kulturális és nyelvi attitűd a többnyelvűség létrejöttének elemzésekor nem elhanyagolható. Kutatásaim alapján megállapíthatom, hogy a két, vagy többnyelvűség mind az egyén, mind a társadalmi környezet előnyére válik, s ezek azok a tényezők, amelyek valójában a leginkább hozzájárultak a jelenség kialakulásához.

Irodalom

- Babbie, E. 1998. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Crystal, D. 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Glaser, Evelyn 2003. Multilingual Europe and the Linguistic 'Imperialism' of English. In: Bakonyi István – Náday Julianna (szerk.): *A többnyelvű Európa*. Győr: Széchenyi István Egyetem. 20-28
- Katan, D. 1999. *Translating Cultures*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Kiss, J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Navracsics, J. 1998. A korai többnyelvűség néhány fonetikai, fonológiai kérdése. *Modern Nyelvoktatás*. 4. évf. 1. szám. 55-59.

Alkalmazott nyelvtudomány a kisebbségi magyar régiókban (Gondolatok egy készülő bibliográfia munkálatai közben)

Nádor Orsolya

1. A nyelvtudomány helye és szerepe a kisebbségek életében

Kis túlzással azt mondhatnánk, hogy a kisebbségi lét a magyar nemzeti létforma *alkalmazott* formája. A közös nyelvi és kulturális hagyományok határoktól és politikai döntésektől függetlenül megteremtették a magyar kulturális nemzet fogalmát, amelynek keretei között a régiók magyarsága mára megtalálta a helyét. A tudomány legkülönbözőbb területein, de főként a történettudományi, a néprajzi, a művelődéstörténeti, a nyelv- és irodalomtudományi kutatásokban kialakultak azok a csomópontok, amelyek egy-egy kisebbségi magyar régiót jellemeznek, s amelyek a legalkalmasabbnak bizonyultak arra, hogy a nemzeti identitás megtartását szolgálják. Minden felsorolt tudományterületnek megvan a maga súlya, helye és szerepe az adott régióban – ez a konfereencia, illetve ez az előadás arra ad lehetőséget, hogy a nyelvtudomány szerepével kapcsolatosan néhány gondolatot felvázoljunk.

Ma már közhely, hogy a kisebbségbe szorult nyelv a nemzeti identitás megtartásának legfontosabb eszköze. Használatának szinterei: a család, az oktatási rendszer, a közélet és a hétköznapiak. Ezen szinterek közös ismérve az, hogy többségi-kisebbségi viszonyrendszerben értelmezhetők. Évtizedeken át csak az adott többségi állam nyelvpolitikájától függően, a nemzetközi közvélemény passzív szemlélődése mellett, majd az úgynevezett „ET-ajánlásokban” testet öltött európai állásfoglalások következtében terjedt ki kisebb vagy nagyobb mértékben a magyar nyelv használata az oktatás, a közélet, illetve a hétköznapi kommunikációs helyzeteire.

A nyelvpolitika azonban nemcsak felülről lefelé irányuló lehet – tehát a hatalmon lévők felől a kisebbségben élők irányában hat, hanem fordítva is működik: a kisebbségnek is lehet nyelvpolitikája (de legalábbis lehetnek saját elképzelései a nyelvi tervezés folyamatáról), amelynek egyik alappillére az adott régió tudományos élete, különösen pedig a nyelvtudomány tevékenysége és hatékonysága.

A nyelvhasználati jogok érvényesülése az adott társadalom demokráciájának függvénye, és tapasztalhattuk, hogy az új, magukat demokratikusnak tekintő államok általában saját önmeghatározásukkal voltak elfoglalva – nem egy esetben a kisebbségek rovására. Az 1980-as évek végén elkezdődött európai rendszerváltás óta a kelet-közép-európai kisebbségek küzdelmeinek homlokterében a nyelvi és kulturális önazonosság megőrzésével kapcsolatos kérdések állnak.

Ez a tény nemcsak a politikában, hanem a tudományban is megjelenik, elsősorban oly módon, hogy az *alkalmazott tudományok* – így az *alkalmazott nyelvtudomány* – szerepe fokozódik. (Például nem egyszerűen pszicholingvisztikával foglalkoznak, hanem

az e területen elért tudományos eredményekre támaszkodva *alkalmazott pszicholingvisztikát* művelnek.)

A nyelvtudomány kisebbségben is azzal foglalkozik, amivel többségben, csak éppen máshová helyeződik a hangsúly. Fontos a regionális nyelvi hagyományok feltárása. Ennek vonatkozásaiban különösen a nyelvtörténészek, a dialektológusok, a névtanosok és a tudománytörténészek jutnak szóhoz, de a jelen nyelvi tendenciáinak kutatása is legalább ilyen fontos. Mind a helyi, mind a magyarországi kutatók számára az elsődleges területek: a nyelvi tervezés természetének, a kétnyelvűség dinamikájának szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai szempontok szerinti feltárása, a szaknyelv-kutatás – és nem utolsósorban a nyelvpolitika működésének és a nyelvi jogok érvényesülésének a vizsgálata.

A kisebbségi magyar nyelvtudomány intézményesülése is leginkább az alkalmazott nyelvészet felől közelíthető meg: nyelvi kutató- és szolgáltató intézetek alakulnak (pl. Szlovákiában a Gramma, Kárpátalján a Limes, Erdélyben a Szabó T. Attila Tudományos Intézet), ahol éveken át tartó korpusznyelvészeti vizsgálatok folynak, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, nyelvpolitikai, nyelvi jogi kutatások szerveződnek – általában a Magyar Tudományos Akadémia valamely intézetének anyagi segítségével és kutatóinak közreműködésével, hiszen a többségi államtól kapott támogatás ritkán fedezi egy-egy nagyobb program költségeit, a tudósok pedig az ily módon szervezett közös munkával is igyekeznek behozni az évtizedeken át tartó, kényszerű különélésből fakadó egyenlőtlenségeket.

2. Néhány szó a bibliográfia szerkezetéről és tartalmáról

A Magyar Tudományos Akadémia Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézete különös gondot fordít a kutatáshoz nélkülözhetetlen adatbázisok kiépítésére. Az intézet honlapján folyamatosan bővül az intézmények tevékenységére, valamint az egyes régiók történetére, néprajzára, személyiségeire vonatkozó adatbázis – ezek egyike lesz az a gyűjtemény, amely a magyar nyelvtudomány kisebbségi vonatkozásait tárja fel 1990-től 2004 végéig.

Az elektronikusan készülő bibliográfiák jellemzője az, hogy folyamatosan bővíthetők, tehát a jelenlegi feltárás csak az alapokat jelenti. A távlati terv az, hogy ne csak az annotált tételek, hanem a tanulmányok teljes szövege is elérhető legyen. A gyűjtésben részt vettek az Magyar Tudományos Akadémia határon túli magyar kutatóállomásainak munkatársai, a jelenlegi és volt vendégtanárok és lektorok, valamint a Pécsi Tudományegyetem nyelvész-doktoranduszai.

A bibliográfia *célja* elsősorban a határon túli magyar nyelvtudomány eredményeinek összegző bemutatása, emellett az egyes kisebbségi magyar területek közötti, illetve a kisebbségi és a magyarországi tudományosság közötti átjárás megteremtése, valamint a nehezen hozzáférhető anyagok közkinccsé tétele a bibliográfia elektronikus változatához kapcsolt „szöveggyűjteményben”. Így a bibliográfia felhasználói képet alkothatnak arról, hogy az egyes kisebbségi régiókban melyek a kutatás meghatározó irányai, ugyanakkor az esetleges fehér foltok is kirajzolódhatnak.

Egy bibliográfia használhatósága (hitelessége) egyebek között attól függ, hogy milyen mély a „merítése”. Jelen esetben igyekeztünk a lehető legmélyebbre hatolni, de a napilapok ismeretterjesztő, nyelvi normaközvetítő, ill. nyelvi tanácsadó cikkeire nem

terjesztettük ki a gyűjtést. Az első körbe az önálló tudományos és ismeretterjesztő kötetek és a róluk készült recenziók tartoznak – függetlenül attól, hogy hol jelentek meg. Ide tartozik, bár tartalmilag eltér az előzőtől az egyetemi és főiskolai jegyzetektől a középiskolai (nyelv és kommunikáció) tankönyveken át az általános iskolai (nyelv és kommunikáció) tankönyvek köre. A második nagyobb egységet a lektorált könyvekben, folyóiratokban, konferencia-kiadványokban megjelent tanulmányok, a harmadikat az országos terjesztésű havi- és hetilapokban megjelent ismeretterjesztő írások alkotják, majd a kéziratok (doktori értekezések, szakdolgozatok) következnek.

A rendezés alapja a tudányszakoknak megfelelő csoportosítás. Ez azt is jelenti, hogy a fejezetek nem földrajzi egységek szerint épülnek fel, hanem tematikusan, azon belül betűrendben, utalókkal (tárgyszavakkal) ellátva. A gyűjtés során a következő tematikus csoportok körvonalazódtak:

- a) bibliográfiák,
- b) nyelvtörténet (ezen belül: a magyar nyelv rokonsága; a magyar nyelv története; a nyelvújítás; jövevényszavak; helyesírás-történet; történeti-kontakológiai kérdések);
- c) a nyelvtani rendszer (ezen belül: az adott területi nyelvváltozat és a környező nyelvek hatása a nyelvtani rendszerre; lexikológia és lexikográfia);
- d) a magyar nyelv területi változatai (benne: az egyes nyelvjárások jellemzése; a regionális köznyelv; a diglossia kérdései; nyelvjárás az oktatásban; a magyarországi és a határon túli magyar nyelvváltozatok vizsgálata; kontaktus-jelenségek);
- e) a magyar nyelv társadalmi változatai (ezen belül: az egyes régiók, illetve a társadalmi rétegek jellemzése ebből a szempontból; korpusznyelvészeti vizsgálatok; etnolingvisztikai vizsgálatok; két- és többnyelvűség kisebbségben; a kisebbségi anyanyelv, többségi nyelv, idegen nyelv az oktatás egyes szintjein; nyelvi hátrány);
- f) nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvi jogok (ezen belül: nyelv és politika a kisebbség, illetve a többség felfogásában; nyelvi jogok de jure és de facto; nyelvpolitikai viták; a kisebbségi anyanyelv és az Európai Unió; státus- és korpusztervezés kisebbségben);
- g) a magyar mint kisebbségi anyanyelv – az egyéni két- és többnyelvűség (ezen belül: anyanyelv elsajátítás és másodnyelv tanulás; beszédértés- és beszédprodukció vizsgálatok; a kisebbségi anyanyelv és a mentális lexikon; olvasási, írási nehézség a kétnyelvűség körülményei között; neurolingvisztikai kérdések);
- h) néhány alkalmazott nyelvészeti terület (fordítás – általános és szakfordítás, terminológia-használat; tolmácsolás; nyelvtechnológia; alkalmazott szociolingvisztikai tevékenység)

A felsorolásból látható, hogy a vizsgált időszakban megjelent publikációk jelentős hányada az alkalmazott nyelvészet körébe tartozik, de az egyes régiókban jelen vannak a hagyományosan művelt szakterületek is, elsősorban a nyelvtörténet és a dialektológia.

3. Az eddigi, számszerűsített eredmények

Számokkal kifejezhető formában az eddig elvégzett bibliográfiai gyűjtőmunkáról a következő megállapításokat tehetjük:

Összesen 207 önálló kiadvány jelent meg, ebből 91 alkalmazott nyelvészeti tárgyköröket érint. A különböző tárgyú konferencia- és tanulmánykötetekben összesen 284 olyan tanulmány volt, amely a kisebbségi nyelv valamely aspektusát érintette, ebből 263

köthető az alkalmazott nyelvészet valamely területéhez. A periodikumokból összesen 610 tanulmányt gyűjtöttünk, és csak 154 olyan volt, amely nem tartozik az alkalmazott nyelvészethez sem szűkebb, sem tágabb értelemben. (Megjegyzendő, hogy ezeknek az írásoknak a többsége helynevek számbavétele vagy nyelvtörténeti adalékok bemutatása. Ha korábbi időszakot vizsgálunk, az arány biztosan fordított lenne.) Sajnos a diszsertációk és a szakdolgozatok gyűjtése nagyon hiányos, így ezekről egyelőre nem lehet még megközelítőleg sem számot adni.

4. Összegzés

A készülő bibliográfia számadatai, de főként a mögöttük rejlő tartalom arra enged következtetni, hogy a rendszerváltás óta áttevődött a magyar kisebbséggel összefüggő regionális és magyarországi vizsgálatok hangsúlya a nyelvtörténeti kérdésekről az alkalmazott nyelvészeti területekre.

Vannak olyan diszciplínák is, amelyek a korábbi évtizedekben is jelen voltak a kisebbségi magyar nyelvtudományban, például a névtan, a stilisztika, de itt minőségi változások következtek be, és a hangsúlyok inkább a korszerű dialektológia, illetve az alkalmazott szövegnyelvészet felé tolódtak el. Feltűnő hiányosság viszont, hogy egyelőre meglehetősen kevés írás foglalkozik a szaknyelv kérdéseivel, holott a nyelvi jogok érvényesülésének alapvető feltétele, hogy a kisebbség képes legyen a szakszövegek megértésére, illetve a szakszöveg-alkotásra. (A Gramma, a Limes és a többiek mindennapi gyakorlatában nap mint nap előfordulnak ilyen kérdések, csak a tudományos szintézis nagy összefoglalóira kell még várnunk egy keveset.)

Fontos tanulsága még ennek a bibliográfiai feltárásnak az, hogy a nyelvtudományi kutatásokban meglehetősen kiegyenlített a magyarországi és az egyes régiókban dolgozó kutatók száma, akik immár közel húsz éve határoktól függetlenül jelentethetik meg tanulmányaikat, segítve ezzel az egységes Kárpát-medencei tudományos élet fejlődését.

Nyelvtörvény és helyesírási reformok Dél-Koreában

Osváth Gábor

Nemzetköziesítés, globalizáció és információs forradalom: egymást feltételező, kiegészítő fogalmak, s komoly kihívást, ugyanakkor lehetőséget is jelentenek valamennyi nemzeti kultúra számára. Korunkban, amelyet e három fogalommal szokás jellemezni, felértékelődik a kultúrák közötti kommunikáció szerepe, s ez a nyelvpolitikában, nyelvi tervezésben is tükröződik.

Dél-Korea etnikailag homogén, néhány ezer kínain kívül nincs más nemzetiség. Jelenleg két ábécét használnak: a kínai fogalomírást (*hancha*) és a 24 betűs koreai fonetikus ábécét (*hangŭl*), amely a XV. században keletkezett. A kínai jeleket a koreai lexika mintegy 60 százalékát jelentő kínai kölcsönszók lejegyzésére használják. 1948-ban eltörölték a kínai írásjegyek használatát, de a törvény nem volt kötelező érvényű. Ez azt jelenti, hogy bár a magánlevelezés, a szépirodalom és a baloldali sajtótermékek kizárólag koreai betűket használnak, a hivatalos levelezésben és a konzervatív sajtóban fennmaradt a kínai írásjegyek és a koreai betűk együttes használata, s a középiskolában is tanítanak 1800 írásjegyet. Ez a gyakorlat erőteljesen vitatott: a nemzeti érzelmű nyelvvédők a kínai írást idegennek tartják, és ezért száműzni szeretnék, ahogy a rivális Észak-Koreában meg is történt már jó ideje.

A kínai írásjegyek használatát is érinti a koreai nyelvtörvény, amelynek a tervezetét 2003. április 10-én hozták nyilvánosságra, és széles körű vita után 2004. december 30-án fogadta el a parlament (a vele kapcsolatos vitáról: *Hangul Saesoshik*, 2003/5: 22-25). A vita során kifogásolták, hogy a törvény elfogadása esetén hatályát veszti az 1948-as rendelkezés, amely a koreai betűk kizárólagos használatát írta elő. Az 1948-as törvényhez képest visszalépést érzékelnek a szövegezésben, ugyanis a hivatalos dokumentumokban a koreai betűkkel leírt egyes szavak után lehetővé tenné a zárójeles, idegen írású értelmezést is (elsősorban kínai írásjegyekkel vagy angolul), s a Koreában működő külföldi cégek mentességet kapnának a koreai nyelvűség előírása alól (ahogyan Magyarországon is hirdethet angolul vagy németül többnyire valamely multinacionális cég – nálunk is bírálták már ezt a gyakorlatot).

Sokan úgy látják, hogy ez a kivételezés első lépés lehet az angol második hivatalos nyelvvé tétele érdekében, s ez az új szabályozás sem tiltaná az egyes sajtótermékekben és más kiadványokban még előforduló vegyes írást. A törvénytervezet értelmében a Kulturális Minisztériumnak évente egyszer államnyelvi alaptervet (*kuk-ŏ-kibon-kyehoeok*) kell megalkotnia, amelyet az újonnan megalakítandó Államnyelvi Értékelő Bizottság (*Kuk-ŏ shimŭi wiwŏn-hoe*) hagyja jóvá. Az állami szervek és önkormányzatok mellett államnyelvi biztos (*kuk-ŏ ch'aekimja*) működne, aki a törvény végrehajtását ellenőrzi és értékeli, intézkedéseket javasol. Elnöki rendelet hozná létre a Nemzetközi Koreai Nyelvi Intézetet (*Kukje kuk-ŏ chinhŭng-wŭn*), amely a koreai nyelv külföldi oktatását segítené (küldene például tananyagokat, lektorokat). A megnövekedett feladatokat az

Államnyelvi Alapítvány (*Kuk-ŏ chinhung kigŭm*) finanszírozná. Nem kötelező jelleggel az állami és önkormányzati szervek számára Államnyelvi Tanácsadó Irodák (*Kuk-ŏ - sangdam-so*) létrehozását is javasolja a törvénytervezet, mely szervhez a kollektívák és magánszemélyek vitás esetben fordulhatnak.

Ezek a tervek természetesen erőteljesen megterhelnék a büdzsét, de figyelemre méltó ebből a szempontból a koreai valutatartalék mennyisége: 192, 6 milliárd dollár (2004. novemberi adat: *Korea Now*, 2004. dec. 11. 19. old.). A törvénytervezet bírálói az államnyelv (*kuk-ŏ*) fogalmát is kifogásolják, ezt ugyanis japanizmusnak (*ilbon-shik-hancha-ŏ*) tartják (vö. japán *koku-go*), helyette koreai megfelelőjét (*nara-mal*) vagy a *hanguk-ŏ* / *hanguk-mal* ('koreai nyelv') megfogalmazást javasolják. Sokak számára nem világos, hogy a kormányzat miért szándékozik a meglevő és jól bevált intézmények (Korea Foundation, Korea Research Foundation és mások) mellett újakat létrehozni. Az említett két alapítvány tananyagok összeállításával, lektorok küldésével, a külföldi koreainyelv-oktatás és koreanisztikai kutatások támogatásával eddig is sikeresen megbirkózott. Talán egyes befolyásos érdekcsoportok fokozottabb anyagi támogatásáról van szó? (Hangul Saesoshik, 2003/5: 21). Hiányolják a tervezetből a törvénysértőkkel szembeni határozott fellépést, a büntetések kiróvásának lehetőségét, valamint azt, hogy egyes állami alkalmazottak számára államnyelvi vizsgákat (*kuk-ŏ-nŭng-ryŏk-kŏmjŏng-shihŏm*) tart kívánatosnak. Az ellenérzés oka az, hogy a köztisztviselőknek eddig is igen szigorú vizsgákat kellett tenniük, ezzel kapcsolatban megemlítik a „vizsgapokol” (*shihŏm-chiok*) fogalmát (uo).

Összegezve: a törvénytervezet bírálói az új nyelvtörvény megalkotását üdvözik ugyan, de úgy vélik, hogy nem védi a koreai nyelvet megfelelő mértékben a két legfenyegetőbb veszély ellen, s ezért módosításra szorul. Az egyik veszély a túlzott mértékű nyugati, elsősorban angol nyelvi hatás, a másik a kínai írásjegyek további használata. Ezt a gyakorlatot gazdaságtalannak, antidemokratikusnak és nemzetietlennek tartják, mivel a Nyugat, valamint Kína és Japán nem kívánatos szellemi és gazdasági befolyását erősíti. Szerintük mindkét káros befolyás a koreai nyelvet hosszabb távon a létében fenyegeti (Hangul Saesoshik, 2003/5: 16-17).

A koreai szavak latin betűs hivatalos átírásának megreformálása is a globalizáció és az információs társadalom kihívásainak való megfelelés szándékával történt (2000. július 4-én lépett hatályba az illetékes kormányrendelet, angol fordítása: *Korea Journal*, Spring 2001: 214-225). Az angol nyelvű folyóirat a célokat így fogalmazza meg: „This (the new transcription system – O. G.) is due to the new demands of information society, in which digitalized information has become the main medium of communication” (*Korea Journal*, Spring 2001: 213.). Az új módosítást nagy társadalmi vita előzte meg és követte: többen a túl gyakori helyesírási változtatások káros voltára hívták fel a figyelmet, mások arra, hogy az európai és a koreai hangrendszer igen nagy eltérése miatt egyik transzkripció sem lehet maradéktalanul sikeres, ezért tehát felesleges újításokkal próbálkozni; egyébként sem lehet olyan átírást megalkotni, amely mind a külföldiek, mind a koreaiak igényét kielégítené.

A legutóbbi, 1984-ből származó átírás igen kis módosításokkal az 1939-es, külföldiek által alkotott McCune-Reischauer-féle rendszeren alapult. A nemzetközi tudományos élet ezt, vagy a Yale egyetem átírási rendszerét használja, ugyanakkor létezik kü-

lön német, francia és magyar akadémiai átírás is (Mártonfi 1981, Osváth 1995a). A jelenlegi reform fő újtásként eltörölte a korábbi gyakorlat diakritikus jeleit: az ű és ő betűket, valamint a hehezetes mássalhangzókat jelölő aposztrófot (*k', t', p', ch'*), mivel sokan – kényelmi és technikai okokból – mellőzték a használatukat, az interneten is nehézkes vagy lehetetlen volt a használatuk. Ez gyakorta kommunikációs félreértésekhez vezetett, hiszen például *Shinch'eon* helység nem azonos *Shinch'on-nal*, a *Kim Yong-shik* nevű férfi *Kim Yong-shik*-kel, *Kim Tae-shik* pedig *Kim T'ae-shik*-kel. További problémát jelentett, hogy a koreai útlevelekben a személynevek átírásakor tilos volt az említett mellékjelek használata (uo. 217).

Az új romanizációs eljárás során a diakritikus jeleket betűkapcsolattal váltották fel; az ű helyett *eu*, az ő helyett *eo* írandó ezután (*Yongdong* > *Yeongdong*, *Ullung* > *Ulleung*). Ez nem jelentett lényeges szemléleti változást, hiszen két betű kapcsolata a korábbi átírásban is utalhatott egyetlen magánhangzó fonémára: a nyíle *e/* fonémát *ae* jelölte, az */ö/* fonémát *oe*. Másik fontos változás, hogy a szó eleji zöngétlen mássalhangzókat ezután zöngésnek jelölik; ezért változott meg például a *Pusan* városnév átírása: *Busan* lett. A változás oka az lehet, hogy a külföldiek zöngétlen hanggal történő kiejtését a koreaiak hehezetesnek érzik: [*Pusan*] helyett [*Phusan*] hangalakot érzékelnek, míg a [*Busan*] hangalakot nem értik félre (a hehezetesség jelentés-megkülönböztető értékű). Az új átírás alól kivételt jelentenek: 1. a korábban bejegyzett, világszerte ismert cégnevek, például a *Hyundai*, a *Samsung*, a *Daewoo* (egyébként *Hyeondae*, *Sam-seong*, *Dae-u* lenne), 2. a családnevek, amelyeket eddig is minden család a saját belátása szerint romanizált (így az Észak-Koreában különös presztízsnek örvendő *Kim* családnév sem cserélendő ki a *Gim* alakra). Ezen a téren igen nagy a változatosság; a leggyakoribb három koreai családnév átírásában a következő egyéni változatok figyelhetők meg: *Kim*, *Khim*, *Gim*; *Pak*, *Park*, *Bark*, *Bak*, *Bag*; *Ri*, *Lee*, *Yi*, *Rhi*, *Li*, *I*, *Rhie*, *Yie*, *Le*, *Ryee*, *Lhee*, *Ree*, *Rhe*, *Iee* (So 1991: 108; a nevekről részletesen: Osváth 1995b.).

A latinizáció azért is nagy jelentőségű Koreában, mert a koreai gazdaság versenyképességét és a koreai tőke expanzióját az országimázs javításával is próbálják erősíteni, s ebben a törekvésükben kiemelt fontossággal bírnak a nagyszabású nemzetközi rendezvények (olimpiák, világbajnokságok, világkiállítások), a turizmus nagyarányú fejlesztése. Mindezen célok megvalósításában nagy segítséget jelenthet egy viszonylag egyszerű, logikus, külföldön is elterjeszthető átírási rendszer megvalósítása. Ezzel párhuzamosan a világ felé történő nyitás kifejezőjeként megjelent a koreai kultúra, a koreai nyelv és írás nemzetköziesítésének jelszava, amelynek valóra váltása során a koreai kormányzat nagy összegekkel, alapítványokkal támogatja a koreai irodalom fordítását, a koreai nyelv oktatását és kutatását, koreai állandó és időszakos kiállítások létesítését külföldön.

A mindenkori koreai kormányzat fontos céljai közé tartozik a japán gyarmati uralom tárgyi és eszmei hagyatékának felszámolása. A nyelvpolitika terén ez a törekvés elsősorban – a többségében a gyarmati múltból örökölt – japán kölcsönszók számának csökkentésére és az egyik nemzetközi földrajzi név revíziójára irányul. A koreaiak legnagyobb nemzeti sérelme ugyanis a földrajzi nevek használata terén a Korea keleti partjait övező tenger külföldi elnevezése: a koreaiak sino-koreai szóval *Tong-hae* (Keleti-tenger) néven ismerik, de a nemzetközi földrajzi, térképészeti gyakorlatban, így ha-

leti-tenger) néven ismerik, de a nemzetközi földrajzi, térképészeti gyakorlatban, így hazánkban is hosszú ideig kizárólag Japán-tengerként szerepelt. A koreai kormányzat mindent megtesz azért, hogy a világ közvéleményét meggyőzze: céljuk az, hogy a *Japán-tenger* elnevezés helyett a koreait (angolul: *East Sea*), vagy egy semleges harmadikat (*Sea of Friendship*, *Blue Sea* stb.) terjesszen el. Álláspontját térképészeti és földrajzi konferenciákon, kiadványokban, újságcikkekben népszerűsíti. Érvelésük a következő: az európai térképek átvizsgálása után a koreai kutatók felfedezték, hogy a Koreai-félsziget és Japán között elterülő tengert a legrégebb európai térképek egy része Keleti- vagy Koreai-tengernek (*Oriental Sea*, *Sea of Korea*) említi, sőt a XIII. századból származó, a kérdéses tengerszakaszt elsőként néven említő nyugati irodalmi műben (útleírásban) is így szerepel Giovanni de Pian del Carpin tollából. A koreai kormányzati erőfeszítések sorából kiemelkedett a Szöuli Állami Egyetemen (Seoul National University) megrendezett nemzetközi tanácskozás (International Workshop on the Geographical Name „East Sea”) 1996. június elején, amelyet az állami finanszírozású Korea Foundation szponzorált. Pack Sung-Hyon professzor előadásában elmondta, hogy a XVIII. századi francia térképek a Koreai-tenger elnevezést alkalmazták, s a Japán-tenger elnevezés csak a XIX. század második felében vált általánossá, amikor Japán ajtót nyitott a nyugati befolyásnak, s szerepe jelentősen felértékelődött. A Japán-tenger elnevezést a japán kormány favorizálta; sajnálatos, hogy az akkori gyenge koreai vezetés nem emelt kifogást. A Japánt említő tengernev végső soron a japán gyarmati uralom nem kívánatos terméke, ezért felszámolandó. A kínai *Yuan Shuren* és *Huang Yanjun* professzorok előadásukban arra hívták fel a figyelmet, hogy a szóban forgó tenger nevének megváltoztatása precedenst teremthet, és más érintett országok is követelhetik az ilyen és ehhez hasonló nevek módosítását: Sziámi-öböl, Bengáli-öböl, Perzsa-öböl, Omani-öböl, Mexikói-öböl, Indiai-óceán stb. (Yuan-Huang 1996: 41.). A japánok hasonló ellenérvként felhozták, hogy a Japán számára kedvezőtlen döntés precedenst teremthet Ázsia más részein is, hiszen a Kelet-kínai-tenger és a Dél-kínai-tenger neve a térség számos országában Keleti-tenger (*Korea Now*, March 8. p. 36).

Hasonló esetekben az ENSZ párhuzamos megoldást javasol: erre már pozitív példa is van angol–francia relációban: *English Channel / La Manche* (*Korea Now*, March 8, 2003. p. 35). A japán ellenkezés dacára 1998-ban a földrajzi nevek egységesítését tárgyaló ENSZ-konferencia elfogadta a párhuzamos használatra vonatkozó koreai álláspontot, bár 2002 szeptemberében az ENSZ illetékességéhez tartozó International Hydrographic Organisation „az erőteljes japán lobbizás hatására” visszavonta korábbi, mindkét nevet adaptáló határozatát és visszatért a Japán-tenger egyedüli használatához (*Korea Now*, November 30, 2002. p. 10). A koreai közvélemény ugyanakkor győzelemként könyvelte el, hogy az *Encyclopedia Britannica* új kiadásában (1997) már a párhuzamos elnevezés gyakorlata érvényesült, sőt a koreai névváltozat megelőzte a zárójelbe tett japánt: *East Sea (Sea of Japan)*. Említést érdemel, hogy a nevezetes mű 1768-as első kiadásában a *Sea of Corea* szerepelt. A National Geographic Society 2000-től szintén mindkét névformát használja (uo.).

A 48 millió lakosú Dél-Korea a gazdaságban és kultúrában egyaránt példátlan sikeret ért el: a valamikor koldusszegény fejlődő ország egy főre eső nemzeti jövedelme ma már 10 ezer dollár körül van. Sikereit a gazdasági tényezőkön kívül a demokratikus

nyelvi reformoknak és fejlett oktatási rendszerének is köszönheti. Az információs társadalom küszöbét átlépve most új kihívásokkal kell szembenéznük: olyan megoldásokat kell találniuk a gazdaságpolitikában és a nyelvpolitikában egyaránt, amelyek a nemzetköziesítés és globalizáció igényeit is kielégítik, ugyanakkor a nemzeti hagyományokat és érdekeket is figyelembe veszik.

Irodalom

- Mártonfi Ferenc 1981. Koreai nyelv. In: Ligeti Lajos (szerk.): *A keleti nevek magyar helyesírása*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 483-498.
- Osváth Gábor 1995a. A kínai írásjegyek használatával kapcsolatos dél-koreai vita. In: Osváth Gábor (szerk.): *Koreai nyelv és kultúra*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. 40-52.
- Osváth Gábor 1995b. A koreai személynevek. In: Balogh Lajos és Ördög Ferenc (szerk.) *Névtudomány és művelődéstörténet*. Zalaegerszeg, 335-339.
- So, Jong-su 1991. Urimal irum-ui romaja p'yogi-e kwanhayo (A koreai nevek latin betűs átírásáról). *Sae-guk-u saeng-hwal*. 1991/1. 104-113.
- Yuan Shuren-Huang Yanjun 1996. Our Opinion on the Geographical Name of the Sea of Japan. In: *Proceedings of the International Workshop on the Name „East Sea”*. Seoul, 39-41.

Aktuelle Tendenzen der französischen Kulturpolitik in Ungarn

Peschke, Elisabeth

1. Einleitung, Problemstellung und Aufbau dieses Artikels

In dem folgenden Artikel beschäftige ich mich mit den aktuellen Tendenzen der französischen Kulturpolitik in Ungarn. Dieses Thema ist auch der Ausgangspunkt für eine ausführlichere Arbeit in Wien.

Einführend soll ein kurzer Überblick über die Frankophonie im Allgemeinen gegeben werden. Danach soll auf die Situation in Ungarn eingegangen werden, also auf die französische Sprachpolitik in Ungarn; und auf deren aktuelle Situation, Probleme sowie Aussichten. Denn obwohl die Lernerzahlen des Französischen im allgemeinen, also zum Beispiel in Österreich und in Ungarn im Vergleich zum Englischen eine merkbar geringere Zahl aufweisen, oder eben auch zurückgehen, ist Ungarn genauso wie Österreich seit November 2004 ein beobachtendes Mitglied der Frankophonie, und weitere interessante Projekte sind in Planung.

Die wichtigsten Fragen, die zu beantworten sind, sind die folgenden:

- Wie kommt es zu so einer Entwicklung?
- Woher kommt das Interesse?
- Möchte man den Tendenzen, dem durchaus gerechtfertigten Drang zum Erlernen des Englischen ein bisschen gegensteuern, und eine breitere Sprachenpalette oder Kulturvielfalt erreichen?
- Stecken historische oder politische Gründe dahinter?
- Spielt der EU-Beitritt Ungarns eine Rolle?
- Wie sieht es mit dem frankophonen Leben in Ungarn aus? Besteht von Seiten der Bevölkerung Interesse?
- Was wird von französischer Seite aus dafür getan?
- Gibt es Austausche beider Länder?

Der Begriff der *frankophonie* wird das erste Mal um 1880 von einem französischen Geographen Onésime Reclus (1837-1916) verwendet, um geographische Räume, Bereiche zu bezeichnen, wo die französische Sprache gesprochen wird (Pöll 1998: 5). Bei Reclus war es die Sprache, die in der Familie und im sozialen Umfeld gesprochen wird. Jene Völker oder Ethnien, die das Französische verwenden, nennt er *francophone*, die Gesamtheit der französisch sprechenden Menschen, und die Gebiete in denen sie leben, *francophonie*.

Diese im engeren Sinn sprachliche, beziehungsweise geographische Bedeutung bleibt bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts konstant, was mit dem weitgehenden Verschwinden des Begriffs aus dem aktuellen Wortschatz zusammenhängt (Pöll 1998: 7). Heute wird der Begriff erweitert gesehen, so versteht man unter *francophonie* (mit kleinem f) die Gesamtheit der Menschen oder Gruppen von Sprechern, welche (ganz oder teilweise) die französische Sprache in ihrem täglichen Leben oder in ihrer Kom-

munikation verwenden. *Francophonie* (mit großem F) bezeichnet dagegen die Gesamtheit von Regierungen, Ländern, oder offiziellen Instanzen, welche den Gebrauch des Französischen in ihrer Arbeit oder ihren Austausch gemein haben. Also man spricht von 2 verschiedenen Realitäten, wenn man meint: *francophonie* (Menschen oder Sprecher), *Francophonie* (Regierungen oder Länder)¹.

Erst in den 60er Jahren häufen sich die Belege: Im Jahr 1962 bringt die Zeitschrift „Esprit“ eine Sondernummer zum Thema: „Le français dans le monde“ heraus. Unter der Feder des senegalesischen Staatspräsidenten Léopold Sédar-Senghor erfährt das Konzept eine semantische Bereicherung, denn *francophonie* wird nicht nur als linguistischer Terminus, sondern darüber hinaus auch als Bezeichnung für eine Werte- und Kulturgemeinschaft verstanden. Senghor bringt ein Quasi-Synonym ins Spiel, nämlich die *francité* (aus Roland Barthes Mythologie bekannt). Barthes meint Bildungen wie *Italie-italianité*; vgl. deutsch -heit: *Italienischheit, Französischheit* (Pöll 1998: 6). Weitere interessante Kreationen in Bezug auf die Francophonie wären: *francitude, communauté francophone, communauté de la langue française*, oder gar: *Commonwealth francophone* (Déniau 1983: 11).

An Senghor wird kritisiert, dass er in der Frankophonie hauptsächlich nur ein kulturelles Gebilde sieht. Wie viele wertvolle Einrichtungen wird natürlich auch die Frankophonie oft gern kritisiert, dass neben den positiven Aspekten auch Hintergründe wie Macht und Politik mitspielen, sowie dass die Begriffsdefinition eine unklare ist (Langthaler 1995:11). Aber bei all gern geübter Kritik soll die Bedeutung dieser Institution für Sprache und Kultur nicht unterschätzt werden. So wurde die institutionelle Frankophonie am 20. März 1970 in Niamey von 21 Staaten gegründet². Durch die französische Sprache hatten diese Staaten eine gemeinsame Geschichte und gemeinsame Werte, weshalb sie eine sprachliche und kulturelle Gemeinschaft gründen wollten.

Dieses Projekt überschritt rasch die Umrisse des früheren französischen Kolonialreichs und neue Staaten schlossen sich den Gründerländern an. Gegenwärtig sind in der Frankophonie verschiedenste Länder versammelt, die alle in dem aktuellen Drang zur Globalisierung ihre eigene Identität behaupten wollen. Die Anzahl der Mitgliedsstaaten beträgt 56, das sind immerhin 10% der Weltbevölkerung. Die Frankophonie ist auf allen 5 Kontinenten vertreten und besteht aus politischen und ausführenden Institutionen wie die politischen Instanzen (Organisation Internationale de la Francophonie / OIF), die werden von den Konferenzen (Gipfeln) der Staats- und Regierungschefs angeregt, die sich alle 2 Jahre jedes Mal in einem anderen Land treffen, um die politischen Richtungen für die kommenden Jahre zu bestimmen.

Die 5 ausführenden Institutionen sind die zwischenstaatliche Agentur der Frankophonie (Agence intergouvernementale de la Francophonie/AIF), die universitäre Agentur (Agence universitaire de la Francophonie /AUF), der internationale Verband der frankophonen Bürgermeister, die Universität Senghor in Alexandria und der Fernsehsender TV 5. Die Prioritäten der Frankophonie sind nunmehr die Verwurzelung der Demokratie im frankophonen Raum, und die Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (Protokoll, ebenda).

In Zahlen ausgedrückt sprechen Französisch als Muttersprache in Frankreich 82%, in Kanada 23,2%, in Belgien 41%, in der Schweiz 18,4% in Monaco 58%. So gibt es 75

Millionen Frankophone (Qu'est que la Francophonie? Internet, 5. 01. 05) oder auch mehr. Manchmal trifft man unterschiedliche Angaben über die Mitglieder und Länder: 50 (offizielle webside der Francophonie, Jänner 2005); 51, 52 (Internet: Qu'est que la Francophonie?), oder 56 (Protokoll, Österreich Bericht). Weitere 10 Länder haben Beobachter-Status. Bulgarien ist seit 1991 im Gipfel vertreten, Österreich, Ungarn seit November 2004.

10 Gipfeltreffen gab es bis jetzt, das letzte war im November 2004 in Ouagadougou Burkino Faso. Manche Kritiker halten es für interessant oder kurios, dass Bulgarien oder Mazedonien bei der Frankophonie dabei sind.

Was verbindet solche Länder, wie auch Österreich oder Ungarn mit der Frankophonie? Denn wie auch Jürgen Erfurt (Erfurt 2005: 5) erwähnt, ist die Frankophonie ein hoch komplexes soziales Phänomen, das mit dem Sachverhalt, französisch zu sprechen, oder diese Sprache in einzelnen Bereichen der gesellschaftlichen Organisationen zu verwenden, nicht vollständig erfasst ist. Denn Bereiche wie Wirtschaft, Kultur, Politik und Globalisierung spielen dabei eine wichtige Rolle, und dazu dass das Phänomen der Frankophonie facettenreich ist und so gemäß Erfurt durch die ständigen Veränderungen in diesen Bereichen, diese vor 10 Jahren anders aussah, und in 10 Jahren aussehen wird. (Erfurt 2005: 3)

2. Zur Situation in Ungarn³

Es wurde schon auf die interessanten Fragen zu Beginn dieses Artikels eingegangen. Oft ist man geneigt bei der „Vorherrschaft“ des Englischen sich zu fragen, ob das Französische heutzutage überhaupt noch eine Chance hat.

Warum ist Ungarn eigentlich der Frankophonie beigetreten? Endgültige Antworten gibt es natürlich (noch) keine, aber dafür Gedanken, Vermutungen, Meinungen. Ungarn ist noch dazu kein traditionell frankophones Land. Obwohl es natürlich auch darauf ankommt, wie man das Wort Tradition sieht. Denn das Erlernen des Französischen hatte (und vielleicht hat es immer noch ein ganz klein bisschen) etwas „Elitäres“ an sich. Es ist natürlich nicht gut, dieses Wort allzu sehr zu strapazieren, da leicht Negatives assoziiert werden kann). Auch wenn es heutzutage fast schon nach einem Klischee klingt, aber Klischees sind nun mal in unseren Köpfen (Frankreich als Land der Kultur, Gastronomie, des „savoir vivre“; Französisch als Sprache der „Freiheit“, der „liberté“, der Diplomatie und der Elite). Auch die Vertreter der klassischen Literatur (wie Endre Ady oder Gyula Illyés) fühlten sich von der „Faszination“ des Französischen angezogen. Interessant zu erwähnen ist, dass das französische Kulturinstitut in Budapest auch in schwierigen politischen Zeiten in der neueren Geschichte Ungarns (Kommunismus, Sozialismus⁴) nahezu immer geöffnet und zugänglich war.

Natürlich gab es auch trübe Punkte für Ungarn in der Geschichte des Verhältnisses zu Frankreich, wie zum Beispiel der Gebietsverlust durch Trianon 1920, wo Frankreich viele Sympathien einbüßte⁵. Heutzutage führt der EU-Beitritt Ungarns sicherlich auch zu neuerem Interesse. Man sieht die wirtschaftlichen Möglichkeiten und die Entfaltung von Kultur. Man möchte, was in der Europäischen Union auch forciert sein sollte, eine kulturelle und sprachliche Vielfalt erreichen. Auch mögen vielleicht die frankophilen Neigungen einiger Politiker eine Rolle spielen, warum sich Ungarn wiederum vermehrt für Frankreich interessiert. Geplant ist auch eine frankophone

Universität, die sich hauptsächlich aus dem Zusammenschluss von schon vorhandenen Institutionen bilden soll, um Kosten zu senken und mehreren Interessenten den Zugang zu ermöglichen. Ein Problem ist natürlich immer die finanzielle Seite. Vom Ministerium wird das Geld zur Förderung der 1. Fremdsprache (Englisch) eingesetzt. Für die dementsprechende Förderung der 2. Sprache fehlen die Mittel und müssen oft privat investiert werden. Auch das dezentrale Schulsystem oder der allgemeine Bevölkerungsrückgang oder der Zwang, den man viele Jahre lang hatte, eine Sprache lernen zu müssen (Russisch), erleichtert das Problem der Situation des Französischen nicht gerade.

Von französischer Seite wird viel investiert, aber oft wird ebenso beklagt, dass von ungarischer Seite die finanziellen Mittel fehlen oder das notwendige Interesse der Französischlerner (zum Beispiel an Frankreicaufenthalten). Das Problem ist wiederum finanzieller Art, oder das mangelnde Wissen über das Vorhandensein solcher Möglichkeiten. An den Veranstaltungen des französischen Instituts wird rege teilgenommen (so umfasste das Angebot zum Fest der Frankophonie einen dicken Katalog und wird auch gut besucht, Schulpartnerschaften existieren ebenso, wie französische Schulen oder bilinguale Schulen. So bleibt zu hoffen, dass trotz aller Schwierigkeiten die kulturelle- und sprachliche Vielfalt nicht nur eine gute Idee bleibt, sondern gelebte Wirklichkeit werden wird.

Literatur

- Cerquiglini, B. et al. 2000. *Tu parles!? Le français dans tous ses états*. Paris.
 Deniau, X. 1983. *La Francophonie*. Paris.
 Diener, G. 1990. *Une histoire de l'Institut Français en Hongrie 1947-1989*. Budapest.
 Erfurt, J. 2005. *Frankophonie*. Tübingen.
 Institut Français de Vienne, 2004. *Protokollpapiere* (Institut Français de Vienne) anlässlich des Beitritts Österreichs zur Frankophonie (beobachtendes Mitglied) im November 2004
 Langthaler, M. 1995. *Die Frankophonie, Kulturinstitution oder politisches Instrument, Analyse der wirtschaftlichen und politischen Aspekte der Frankophonie am Beispiel der Elfenbeinküste*. Wien.
 Pöll, B. 1998. *Französisch außerhalb Frankreichs*. Tübingen: Niemeyer.
 Qu'est que la Francophonie, Internet, 05. 01. 05

Jegyzetek

- ¹ Quelle : Qu'est que la Francophonie, Internet, 5.01.05
² Siehe dazu auch: Protokollpapiere (Institut Français de Vienne) anlässlich des Beitritts Österreichs zur Frankophonie (beobachtendes Mitglied), im Nov. 2004
³ a) Da ich mich noch am Beginn meiner Forschungen befinde, kann ich an dieser Stelle nur einen Einblick in die Materie bieten. Dankenswerter Weise haben sich einige Interviewpartner (Französisches Kulturinstitut Budapest, Unterrichtsministerium Budapest für internationale Beziehungen, Französischer Lehrstuhl der ELTE Budapest, Französischer Lehrstuhl der Universität Szeged) bereit erklärt, Gespräche mit mir über dieses Thema zu führen. In diesem 2. Teil des Artikels versuche ich dies nun ein wenig zusammenzufassen.
 b) Als Material dient mir dabei auch:

Diener, G. 1990. *Une histoire de l'Institut Français en Hongrie 1947-1989*. Budapest. /
Beziehungsweise zur französischen Sprache allgemein: Cerquiglini B. 2000. *Tu parles!?*
Le français dans tous ses états. Paris.

⁴ Diese beiden Begriffe seien hier nur in den Raum gestellt, um eine zeitliche Orientierung zu gewähren. Tiefgehendere Betrachtungen würden den Rahmen dieses Artikels sprengen.

⁵ Tiefgehend auf dieses Problem einzugehen möchte ich hier vermeiden. Es sei an dieser Stelle nur erwähnt. Befragt man Menschen unterschiedlicher sozialer Schichten zu dem Verhältnis Ungarns zu Frankreich, bekommt man meist spontan Trianon zur Antwort. Die Reaktionen sind aus der Sicht einer österreichischen Interviewerin sehr gefühlsbetont.

Leépülő nyelvoktatás vagy beépülő nyelvi képzés (Válaszúton a felsőoktatási nyelvoktatás)

Sturcz Zoltán

*Mottó: „Ha Ön részben vagy egészben
önmagára vagy intézményére ismer,
az nem a véletlen műve, hanem a valóságé.”*

1. Bevezetés

A felsőoktatásban folyó nyelvoktatás a rendszerváltás óta ambivalenciában él. Egyik oldalról a törvényi, rendeleti, nyelvpolitikai háttér súlyos hiányosságai miatt életveszélyben van; másik oldalról pedig egy belső szakmai önfejlődés és kiteljesedés miatt irányváltás és megerősödés jellemzi. A magyar felsőoktatás jelenlegi átalakulása, a BSc/BA//MSc/MA rendszerre való átállás, a társadalmi és a gazdasági igények változása, valamint az EU-környezet most szakmai válaszút elé állítja a nyelvoktatást.

A fő kérdés az, hogy az ún. hagyományos nyelvoktatás képes-e átalakulni tartalmában, módszereiben, kínálatában; képes-e a fokozatosan leépülő funkcióból átlépni: egy, a felsőoktatási rendszerbe, az adott intézményi igényekbe beépülő és komplex jellegű nyelvi képzésbe. Ez olyan nyelvi képzést jelenthet, amelyben a felsőoktatás, a gazdaság, a társadalom – azaz a megrendelők – igényeit teljesíteni tudja, aminek az a lényege, hogy a szakmai képzés és a nyelvoktatás szervezeten és funkcionálisan: a tantervek, a tantárgyak szintjén összetalálkozik, továbbá együttműködően tud dolgozni a szaknyelvi képzésben, a kommunikációs készségfejlesztő tárgyakban, a speciális szakmai-nyelvi programokban, a szakfordító- és tolmácsképzésben, az EU-tanulmányokban stb.

Az átalakulás lehetősége, a beépülés esélyei, és ezzel a siker benne van a jelenlegi felsőoktatási nyelvoktatásban, hiszen a rendszerváltás óta a nyelvi FEFA pályázatok, az ERASMUS, a LINGUA és más programok, a szakmai mobilitás, a tanárképzés átalakulása, a szakmai kísérletek és teljesítmények, valamint sok más tényező ebbe az irányba mutat. Bizonyos értelemben azt is mondhatjuk, hogy az átalakulásban félúton vagyunk, szerencsésebb sorsú nyelvi egységek talán előbbre is tarthatnak. Természetesen vannak a szakmán belüli, de még inkább azon kívüli visszahúzó vagy gátló tényezők is.

A felsőoktatási nyelvoktatás SWOT-analízisével: az erősségek, a gyengeségek, a lehetőségek és a veszélyek számbavételével, a részelemek rendszerbe foglalt bemutatásával állapotrajzot kívánok bemutatni. Ennek az analízisnek az is célja, hogy az átalakulásnak leginkább esélyt adó vagy azt leginkább akadályozó részelemek szakmai, történeti vagy társadalmi hátterét is megadja. Ebben a SWOT-analízisben számos dolog mellett két olyan döntőnek mondható elem van, amelyek alapján eldönthetik a folyamatot: az egyik a szakmai utak és modellek kérdése, a másik a helyi – értsd intézményi – nyelvpolitikai döntések minősége. Gyakorlatilag ezeken múlik, hogy leépülés vagy beépülés lesz-e a felsőoktatási nyelvoktatás – reményeink szerint inkább a nyelvi képzés – jövője.

2. A SWOT – elemzés

Mint minden működő, de egyben összetett és sokelemű rendszerre – így a nyelvoktatásra is – igaz az, hogy a

„...stratégiai elemzés során a külső és a belső elemzésből nyerhető információkat célszerű összekapcsolni és viszonylag áttekinthető modellben is megjeleníteni. Ennek a szokásos és a gyakorlatban jól használható formája az ún. SWOT – elemzés. A mozaikszóban szereplő betűk jelentése a következő: S = strengths, erősségek; W = weaknesses, gyengeségek; O = opportunities, lehetőségek; T = threats, fenyegetések.”

(Az idézet *Ferke János: Stratégiai menedzsment* című jegyzetének 43-ik oldaláról való, amely a BME MBA képzésének kiadásában jelent meg 1999-ben.)

A továbbiakban kíséreljük meg – az említett szerző nyomán – az angol mozaikszó négy elemének rövid meghatározását.

a.) *Erősségek:* Az erősség lehet egy erőforrás, képesség vagy más relatív előny a versenytársakhoz képest: tehát egy megkülönböztető képesség, amely a versenyben kihasználható.

b.) *Gyengeségek:* A gyengeség egy korlát vagy hiányosság az erőforrásokban, képességekben, amely lényegesen korlátozza a teljesítőképességet, és rontja a rendszer egésszének teljesítményét.

c.) *Lehetőségek:* A lehetőség a környezetben egy kedvező helyzetet jelent, amelyet ki kell használni.

d.) *Fenyegetések:* A fenyegetés vagy veszély egy kedvezőtlen helyzet a környezetben, amely negatív hatással lehet a jelenlegi vagy jövőbeni pozícióra. Ebben a négyesben az erősségek többnyire a belső elemeket, a fenyegetések többnyire a külső elemeket, a gyengeségek és a lehetőségek a belső és a külső elemeket vegyesen foglalják magukba.

Most az elemzési alapok és keretek megadása után végezzük el a nyelvoktatás analízisét a négy sarokpont szerint!

2. 1. Erősségek

- 1.) oktatáscentrikus szemlélet
- 2.) értéktisztelet, tudástisztelet
- 3.) szakmai és erkölcsi tartás
- 4.) hivatástudat
- 5.) nyelvpedagógiai alapállás
- 6.) működőképes szervezeti egységek: lektorátus, tanszék, intézet
- 7.) vizsgaközpontok kialakítása
- 8.) tananyaggazdagság
- 9.) relatív tanszabadság
- 10.) technikai, technológiai háttér, eszköztár fejlődése
- 11.) a tanári módszertani színpad gazdagodása
- 12.) mobilitási tőke értékhalmozása: tanári, hallgatói mobilitás, továbbképzések, részprogramok külföldön stb.
- 13.) FEFA feltöltődés, ERASMUS, LINGUA programok felzárkóztató hatása

- 14.) tudástőke fejlesztése, bővülése (1):
kongresszusok, szakfordítói rendezvények, szaknyelvi rendezvények, egyéb alkalmazott nyelvészeti rendezvények
- 15.) tudástőke fejlesztése, bővülése (2):
PhD-kurzusok létrejötte, résztvevői, végzősei
- 16.) tudástőke fejlesztése, bővülése (3):
lektorátusi szakmai műhelyek próbálkozásai, kiadványok, rendezvények, stb.
- 17.) állandó szakmai fórumok, szerveződések megléte: MANYE, NYOE, SZOKOE, stb.
- 18.) állandó publikációs fórumok működése: *Modern Nyelvoktatás*, *Nyelvinfo*, helyi és intézményi kiadványok stb.
- 19.) a publikációs index növekedése

2. 2. Gyengeségek

- 1.) nem vizsgacentrikus, nem teljesítmény-centrikus oktatói szemlélet
- 2.) a nyelvi és tantervi tervezés hiányosságai
- 3.) a szakmai érdekérvényesítés és önmenedzselés hiánya
- 4.) a vállalkozási kedv hiánya
- 5.) az integrációs folyamatok negatív hatása: leépítő, összevonó, szűkítő akciók, téves lektorátusi döntések
- 6.) a szakmai öntudat labilitása
- 7.) a bölcsész mentalitás és neveltség bezárkózó vonásai: idegenkedés a szakintézményi szakmaiságtól, szaktudástól, továbbképzéstől, önképzéstől
- 8.) egyéni önfejlődés, önfejlesztés téves iránya: túlzó irodalmi vagy kulturális attitűd
- 9.) az egy nyelvbe zárkózás a poliglott kitekintés helyett
- 10.) szakmódszertani, szaknyelvi képzetlenség; szervezett továbbképzések hiánya
- 11.) a szakmai kommunikáció alábecsülése
- 12.) túlterheltség, alulfizettség: futás a pénz után
- 13.) óraadói attitűdök felbukkanása, színvonalcsökkenés
- 14.) szakmai konszenzushiány
- 15.) frusztráltság: stressz, veszélyhelyzetek nehéz megélése, permanens harc a tanítás jogáért, harc a nagy és a kis nyelvek között
- 16.) intézményi nyelvpolitikák, nyelvi stratégiák hiánya

2. 3. Lehetőségek

- 1.) nyelvoktatási szerepből átlépés nyelvi képzés szerepkörbe
- 2.) integrálódás a szakképzésekbe
- 3.) szakalapítási esély: szakfordító és tolmácsolás területén
- 4.) részvétel idegen nyelvű szakképzésekben
- 5.) részvétel EU- programokban
- 6.) részvétel integrált programokban
- 7.) az idegen nyelvűség intézményi, szaktantervi megjelenítése: szakdolgozat, vizsgák, beszámolók, szakbibliográfiák, projektek stb.
- 8.) szakmai nyelvművelő, nyelvtanító bázis

- 9.) szaktanszékké válás
- 10.) a nyelv, mint kulcsqualifikáció, munkaeszköz, termelőeszköz szerepének kihasználása
- 11.) a nyelv, mint esélyteremtő eszköz szerepének kihasználása
- 12.) a nyelv, mint munkaerő - mobilitási eszköz szerepének érvényesítése
- 13.) a nyelv, mint innovációs eszköz jellegének kihasználása
- 14.) sokcsatornás médiaháttér
- 15.) világháló
- 16.) sajtó és szakirodalom
- 17.) nyelvigényes közhangulat
- 18.) EU nyelvpolitika: anyanyelv és két idegen nyelv elvárás értékrend felhasználása; kulcskompetenciák között a 3. helyen a nyelv
- 19.) a nyelvi képzési szellemi tőke propagálása, jó felhasználása
- 20.) tudáscentrummá válás, minőségi kínálat
- 21.) piaci térhódítás, tőkefelhalmozás, biztonságteremtés

2. 4. Fenyegetések

- 1.) felelősségáthárítás: a közoktatási nyelvi hiányosságok áthárítása a felsőoktatásra
- 2.) csak nyelvtörvény, alapoktatási szerepben maradás
- 3.) kiszorulás a tantervi, az órarendi keretből
- 4.) óraszámcsökkentés, kreditelvonás
- 5.) fokozatos lecsúszás és lepusztulás
- 6.) a politikai ballasztok és szövegek változatlan jelenléte a nyelvoktatási területen
- 7.) stratégiai léptékű nyelvpolitika helyett akciócsomagok
- 8.) a dilettantizmus beleszólási kényszere
- 9.) a helyi, az intézményi nyelvpolitika teljes hiánya: az ad hoc lépések romboló hatása
- 10.) a (pénz)hiányelvű működtetés és kényszerhatásai
- 11.) a törvényi, rendeleti háttér hiányosságai: a védőháló-elv állami felmondása
- 12.) a nyelvi kompetenciák, a nyelvtudás, a szakmai kommunikációs ismeretek állami és intézményi alábecsülése
- 13.) a BSc és az MSc nyelvi kimenetek bizonytalanságai, hibái, nyelvi szintcsökkentési szándékai és szakmai zavarai
- 14.) az EU nyelvpolitikai elgondolások negligálása
- 15.) a geopolitikai, a nyelvi versenyhelyzetünk rossz megítélése
- 16.) az értelmiségi, a szakértelmiségi lét hibás értelmezése nyelvi szempontból

3. Néhány kiemelés

3.1. Törvényi keretek és a nyelvoktatás

A Fenyegetések 11. pontja így szól: a törvényi, rendeleti háttér hiányosságai: a védőháló-elv felmondása. Ehhez a ponthoz a következő megjegyzések fűzhetők:

2005 tavaszán folyik a Felsőoktatási törvény előkészítése és vitája. A szakma szempontjából lényeges kérdés, hogy a nyelvoktatás hogyan jelenik meg a törvényben. Az eddigi – a rendszerváltást követő – felsőoktatási törvényekben a célmegfogalmazások között, azaz mind a bevezető, mind az elvi szintű környezetben, a 3. fejezetben „A fel-

sőoktatási intézmények feladatai” címszó 7. § e.) pontjában, önálló tételként szerepel: *az anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, a szaknyelvi ismeretek kialakításának megszövegezése* (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról alapszövegben; és a 2003-as módosításban).

Az új Felsőoktatási törvény tervezetének célmegfogalmazásából ez a szövegezés került. Valahol a későbbiek során előkerül a nyelvoktatás, de a „futottak még” környezetben. Ezzel a nyelvoktatás elvesztette a „kiemelt helyzetű” törvényességi vagy eszmei védőhálóját. Éppen ezért javasolt, hogy kerüljön vissza a célmegfogalmazásokba, a 2. § e.) pontjába, a következő szövegkörnyezetbe:

„e) a hallgatók felkészítése a nemzeti és az európai értékek megismerésére, vállalására, a szakmai valamint az általános műveltség megszerzésére, *az anyanyelvi, az idegen nyelvi – benne a szaknyelvi – ismeretek fejlesztésére*, az autonóm gondolkodásra, a szociális és morális kérdések iránt nyitott gondolkodásra, a civil társadalommal való együttműködésre, a szakmai és értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre.” (Javasolt nyelvi betoldás kiemelve)

A célmegfogalmazás kimaradása annál is inkább veszélyes helyzet, mert a felsőoktatási intézmények többsége nem rendelkezik perspektivikus nyelvpolitikával, és a hiányelv alapján kezeli a nyelvi ügyeket. (ld. Fenyvetések: 9., 10., és 12. pontja)

3. 2. A bolognai folyamat és a nyelvi követelmények a Képesítési és kimeneti követelményekben

A MANYE 2004. évi kongresszusán megfogalmazott memorandum 5. pontja foglalkozik a bolognai folyamat kérdéseivel:

„**A BSc/BA és az MSc/MA szintek képesítési követelményeiben/képzési keretleírásaiban** a nyelvi bemeneti, illetve a kimeneti kritériumok/követelmények egyértelműen fogalmazódjanak meg.”

2005 tavaszán a BSc/BA alapszakok egy részének készültek el a képesítési és kimeneti követelményei. A helyzet nem biztató a jövő értelmisége szempontjából, mivel a Felsőoktatási törvény már önmagában sem állít magas nyelvi követelményt, hiszen egy középfokú, egynyelvű, A vagy B típusú nyelvvizsgában fogalmazza meg a „minimális” követelményt.

Az alábbi összesítés a már kész alapszakok nyelvi kimeneti követelményeit mutatja be. Az adatok alapján több megállapítás is tehető:

- a.) egyetlen alapszaknak sincs nyelvi bemeneti követelménye;
- b.) az alapszakok kb. fele nem kívánja felülmúlni a minimumot: azaz a középfok A vagy B nyelvvizsgát;
- c.) néhány esetben – kilenc alapszaknál – a nyelvi törvényességi minimum sem teljesül az alapfok „előírásával”;
- d.) csak a képzési területek egyike: a gazdaságtudományi terület vár el szakmai nyelvvizsgát;
- e.) csak négy alapszak igényel – a gazdaságtudományi területről – két nyelvvizsgát.

Az alábbi táblázat összefoglaló jelleggel szemlélteti a 73 BSc/BA alapszak Képesítési és kimeneti követelményének nyelvi kimeneti előírásait:

1 db nyelvvizsga	Alapfok C	9 alapszak
1 db nyelvvizsga	Középfok A vagy B	25 alapszak
1 db nyelvvizsga	Középfok C	26 alapszak
1 db nyelvvizsga	Középfok szakmai	9 alapszak
2 db nyelvvizsga	Középfok szakmai	4 alapszak
		Összesen 73 alapszak

4. Összegzés

A SWOT- analízisből – főleg annak erősségek és lehetőségek elemeiből – világosan ki-következtethető, hogy a szakma jelentős innovációs erővel rendelkezik, de a gyengeségek és főleg a fenyegetések miatt ezt nehezen tudja érvényesíteni, annál is inkább, mert ezekben az elemekben igen sok külső erőhatás érvényesül, amelyekre a szakma nem tud átütő és sikeres befolyást gyakorolni. Külső segítség – egyrészt a megfelelő törvényi, rendeleti háttér nélkül, másrészt pedig a helyi vagy az intézményi: az egyetemi és a főiskolai nyelvpolitika támogatása nélkül – aligha lesz esélye a nyelvoktatásnak a belső értékeit megőrizni, illetve átváltani egy modern nyelvi képzési formává.

A mesterséges nyelvi változás demokratikus és diktatórikus módjai

Szerecz György

Egy nyelv szókészletének változása végbemehet természetes vagy ritkábban mesterséges úton. A **természetes változás** (pl. egy átvett szó beépülése, bokorképződése, mások visszaszorulása, kihalása stb.) soktényezős, gyakran nem kielégítően magyarázható spontán folyamat, melynek kimenetelét nehéz megjósolni. A **mesterséges változás (változtatás)** azonban természeténél fogva jobban vizsgálható (pl. a nyelvújítás neologizmusai), hiszen nem csupán a kiinduló és végállapot nyelvi adatai állnak rendelkezésünkre, hanem a folyamatban résztvevők szándékai, motivációi is.

Dolgozatomban a mesterséges nyelvi változások két típusát, a **politikailag helyes** (politikailag korrekt — politically correct — PC) beszédet és a **diktatórikus kódot** kívánom szerkezeti, jelentéstani szempontból összehasonlítani, érintőlegesen kitérve a használat, használhatóság, hasznosság, a visszaélés, a hitelesség és a stílus problematikájára.

Az utóbbi évtizedek közéleti nyelvhasználatának jelensége a politikailag helyes kifejezések alkalmazása. E beszéd- és írásmód a hatvanas évek végén felerősödő polgárjogi mozgalmak nyomán alakult ki és terjedt el az Egyesült Államokban majd a nyugati demokráciákban. Hazai terjedése ma még inkább szórványosnak tekinthető; előfordulása jobbára a sajtóra és a szűken vett közéletre jellemző. A köznyelvben gyakorlatilag nem mutatható ki, problémaként sem artikulálódik. Ezt támasztja alá az a tény, hogy a Magyar Értelmező Kéziszótár közelmúltban megjelent második kiadásában a politikailag helyes/korrekt kifejezés egyetlen szinonimája sem szerepel. (Éks² 2003)

Nyelvészeti közelítésből a politikai korrektség elsősorban nyelvhasználaton belüli **szókészleti szelekciót** jelent; a nemkívánatos konnotációjú megnevezések és kifejezések kiselejtezését, illetve felváltásukat semlegesre. Az eszményi cél a közélet és a közfelfogás előítéletektől való megtisztítása a nyelv előítélet-mentesítése által. Nem professzionális indíttatású, inkább mozgalmoszerű folyamat. Egyfajta neologizmus, amely szakmai megalapozását vagy éppen motivációját a nyelv és gondolkodás összefüggését feltételező elméletekből meríti, elsősorban Wittgenstein felfogásából, a Sapir – Whorf hipotézisből, és felismerhető az Austin – Searle-féle beszédaktus elmélet közvetett hatása is.

A diktatórikus kód és a politikailag helyes beszéd egyaránt a mesterséges változás körébe tartozik.

1. ábra

A szókészleti változás alapsémája

képzet ⇔ név ⇔ HATÁS



megváltozott név

A szókészletbeli változás kiindulópontjaként feltehető, hogy egy képzetből létrejön egy azzal összhangban álló megnevezés (név). A tulajdonképpeni változást valamilyen, az eredeti képzettől eltérő hatás generálja (nagybetűs kiemelés), a folyamat kimenete egy, az eredetivel nem egyező névváltozat (megváltozott név), pl.: képzet: *bőrszín metonímia* → név: *fekete* → megváltozott név: *afro-amerikai*.

A természetes folyamat legfőbb velejárója a **spontaneitás**. A változás egyes esetekben, például a nyelvi divatoknál, viszonylag kielégítően magyarázható (pl. a *sű / sűv* → *sógor* esetében a német, a *készlet* → *szett* esetében az angol (amerikai) nyelv tekintélye hathatott), más-kor viszont esetlegesnek látszik (pl. a *tikmony* → *tojás* változás, vagy a *condra* szó kihalása). A mesterséges változásra mindenekelőtt a **célra irányuló** tudatosság jellemző, ahol például a nyelv gazdagítása, szebbé tétele, tisztítása stb. jelenti az elérendő ideált (jellegzetes példái ennek a magyarítások a *character* → *jellem*; *matéria* → *anyag*; *homepage* → *honlap* változtatások).

2. ábra

A nyelvi változás sémái

természetes (spontán) változás

eredeti szó
[a változás oka] ⇒ ↓
új szó

mesterséges változás (változtatás)

eredeti szó
↓ ⇒ [a változás célja]
új szó

A természetes és a mesterséges nyelvi változás az eredeti szóból egyaránt újat hoz létre, de míg a spontán változás **valami miatt** következik be, a változtatás **valami érdekében** történik.

A **politikailag helyes beszéd** célja és egyben indoka, hogy a társadalom egyes csoportokhoz, jelenségekhez stb. fűződő negatív attitűdjét megváltoztassa a pejoratív vagy stigmatizált konnotációjú megnevezéseik lecserélésével. Az eredetileg rossz képzetekkel (bűn, megrontás, természetellenes, beteg stb.) összekapcsolódó *buzi* kifejezés negatív voltát jól mutatja, hogy jelentésétől elszakadva szidalomként is használatos. A PC által helyette alkalmazott *meleg* megnevezés, némileg mesterkéltnak volt ellenére is semlegesnek tekinthető.

3. ábra

A PC alapsémája

negatív képzet/attitűd



negatív konnotációjú név

[semleges/pozitív képzet/attitűd]



semleges/pozitív név

Az első oszlop a kiinduló (és megváltoztatandó) helyzetet mutatja, a második pedig a változást: a negatív konnotációjú nevet semleges/pozitívrá cserélve feltételezzük, hogy a képzet illetve, attitűd is hasonul hozzá. A vastag kiemelés a kísérleti tényeket jelzi, míg a dőlt szedés munkahipotézisnek tekinthető (vö. Szerecz 2004).

A **diktatórikus kód** alkalmazása a hatalom számára kellemetlen tények elkendőzését ill. meghamisítását szolgálja. A Harmadik Birodalom katonai kudarcait palástolta az elhíresült *rugalmas elszakadás* kifejezéssel, melynek valódi jelentése *meghátulás, visszavonulás, menekülés* volt. A létező szocializmus kései szakaszában az *áremelést árendezésnek* keresztelték (névadták?) át.

4. ábra
A diktatórikus kód alapsémája



A séma csak annyiban tér el a PC sémájától, hogy az eredeti és az elérendő állapot előjele csak egymáshoz képest határozható meg. (Ha a nemkívánatos = negatív, akkor a két folyamat sémája szerkezetileg egybeesik.) A két folyamat hasonlósága, néha egybemosódása nyugati szerzőknél is megfigyelhető. Wardhaugh ugyan *eufemizmusról* szól, de kritikus megfogalmazása egyértelműsíti, hogy a terminust mintegy összefoglaló névként alkalmazza:

„Az eupemisztikus szavak és kifejezések lehetővé teszik, hogy kellemetlen dolgokról — például a halálról és a meghalásról, a munkanélküliségről és a bűnözésről — beszéljünk, és semlegesítsük a kellemetlenséget. (...) Társadalmunkban ragályos az eupemizmus: a közhely megdicsőítése és a közönségesség megnevelése. Folyton új neveket adunk a dolgoknak, újracsomagoljuk őket, hogy jobban hangozzanak; emlékezzünk Orwell jövőképre, amelyben az eljövendő világ lakosainak jellemzésében igen fontos elem, hogy a jövőbeli világ eupemizmusainak áldozataivá válnak, amely átkereszteli a valóságot, hogy megfeleljen egy új társadalmi rendnek.” (Wardhaugh 1995)

A PC és a diktatórikus kód közti feltűnő szerkezeti hasonlóság hasonló témakörből származó példák összevetésével szemléltethető. Az utcán lakó embereket a köznyelv jobbára *csavargónak* hívta. A nem túl hízelgő (tovaj, részeges, megbízhatatlan) mellékzöngéjű megnevezés a nyolcvanas évekig volt közkeletű. A rendszerváltozás után ugyanerre a „státusra” a sajtó és a közbeszéd a politikailag helyes *hajléktalan* nevet kezdte használni. A *munkanélküliekre* a kádári időkben a hivatalosság a *közveszélyes munkakerülő* kifejezést alkalmazta. A mögöttes cél közti különbség nyilvánvaló, hiszen míg a PC az emberi méltóság esélyét kívánja visszaadni a semleges névvel, addig a diktatúra (megbélyegző) megnevezése egy társadalmi problémát próbált verbálisan negligálni. Más esetben a hasonlóság még inkább zavarba ejtő. A hetvenes években elterjedt *halmozottan hátrányos helyzetű* kifejezés a szegénységet palástolta. A *fogyatékkal élő* megnevezés a *rokkant* illetve, *béna* helyett, korunk politikailag korrekt terméke. Joggal vetődik fel egy feltételezett külső szemlélőben, hogy a mögöttes szándékot (pozitív attitűdváltoztatás vagy elleplezés/kódolás) a probléma kezelésére tett erőfeszítésekből (a szegénység megszüntetése, a fogyatékosok körülményeinek javítása) következtessen vissza. Ha nem lát jelentős különbséget, az értékelése is hasonló lesz. További problémát vet fel az a tény, hogy a mesterséges változás sémáját (üzleti haszon cél-

jából) a kereskedelem is használja. Jól mutatja ezt az újlakás-hirdetésekből fellelhető *lakókert, lakópark* elnevezés, amely sok esetben egyet jelent a rosszul csengő *lakótelep*-*pel*. A fogyasztó nem mindig hagyja magát megtéveszteni.

Mind a PC, mind a diktatórikus kód mint nyelvi változtatás célra irányul. A felszínen a két folyamat meglehetősen hasonlít: a közlő a szokásos (kézenfekvő) megnevezés helyett olyat használ, ami szándékoltan kedvezőbb (kívánatosabb) színben tünteti fel a tárgyat. A felszínen megkülönböztethetetlen szerkezetek mélyén azonban van egy lényegi eltérés: míg a politikailag helyes beszéd (szándékaival összhangban) az általa használt kifejezéseket *névként*, azaz a **megnevezett dologgal** azonosítható, azzal összhangban lévő jelként gondolja el.

A diktatórikus kód esetében azonban nincs egybeesés: a megnevezés **kód**, amit a befogadó képes dekódolni. (A dekódolhatóságot szemlélteti egy nyolcvanas évekből rádióhír, amely arról tudósított, hogy az *ideiglenesen hazánkban állomásozó szovjet csapatoknak öröklakásokat adtak át*. A hírszerkesztőknek — ha szándékos „összekacsintást” nem feltételezünk — és az illetékes cenzoroknak azért nem tűnhetett fel a szövegben rejlő ellentmondás, mert azt már eleve dekódolták, ti. az *ideiglenesen hazánkban állomásozó* = *megszálló* csapat, az pedig kaphat *öröklakást*.)

A befogadó szemszögéből a kétféle megnyilatkozás közti különbségtétel elsősorban **intencionális**, azaz a közlő szándékának (vagyis a folyamat céljának) feltételezésén alapul (vö. Habermas 2001).

Hazánkban, mint a térség hasonló történelmi közelmúlttal rendelkező országában, a befogadó a diktatórikus kód értelmezéséhez szokott hozzá, valószínűsíthető, hogy a PC kifejezései mögött is kódokat fog látni. Azt, hogy a politikai korrektség a gyakorlatban mennyire bizonyul működőképesnek, maga a gyakorlat döntheti el. A hazai köznyelvben (mint arra korábban már utaltam) a jelenség még kevésbé figyelhető meg, a külföldi példák pedig sok esetben nem meggyőzőek. Mindenesetre a politikailag helyes nyelvhasználat terjedése még nem feltétlenül jelenti a folyamat sikerét: élhetünk a gyanúperrel, hogy a használóknál nem következett be semmilyen attitűdváltozás, csupán „megtanultak a sorok között olvasni”.

A politikailag helyes nyelvhasználat megálmodói olyan nyelvet kívántak megalkotni, amely eleve kizárja a visszaélés lehetőségét, olyan eszközt, amely alkalmatlan arra, hogy fegyver legyen belőle. Ha a PC és a diktatórikus kód szerkezeti hasonlóságát (gyakran egybeesését) vesszük alapul, belátható, hogy a különbség nem az eszközben, hanem annak használójában, szándékaiban, tisztességében, hitelességében rejlik.

Irodalom

- Habermas, J. 2001. *A kommunikatív etika*. Budapest: Új Mandátum.
- Magyar Értelmező Kéziszótár; második, átdolgozott kiadás. 2003. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szerecz Gy. 2004. Politikai nyelvhelyesség? In: Kukorelli Katalin (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetek*, Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 270-274.
- Wardhaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris—Századvég.
- Wittgenstein, L. 1963. *Logikai-filozófiai értekezés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Nyelvpolitikai változások Magyarországon az általános iskola indulásakor (1945-1949)

Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna

1. Témafelvetés, anyag és módszer

Az 1945-49 közötti időszak általános iskolát érintő nyelvpolitikai változásainak elemzéséhez a következő forrásanyagokat használtam fel: egyrészt Horgosi Ödönnel 1975-ben és Szépe Györggyel 2003. július 31-én folytatott személyes beszélgetéseimet, másrészt a korszak témához kapcsolódó eredeti dokumentumait. Munkám elméleti háttérül PhD-dolgozatom szolgált. Alapvető módszerem a dokumentumelemzés volt. Kutatásom célja, hogy felhívjam a figyelmet a korszak idegennyelv-tanítással, -tanulással kapcsolatos értékeire.

2. Eredmények

2. 1. Történelmi, művelődéstörténeti, neveléstörténeti, oktatáspolitikai háttér, az általános iskola létrehozása

A második világháború után 1944-45-ben Magyarország északi, keleti és déli szomszédjaival együtt a szovjet érdekszféra részévé vált. Az eltelt fél évszázad első történeti korszaka 1944-49-ig tartott. Ebben a kezdeti időszakban a politikai és a kulturális életben is a pluralizmus és a nyugat-európai demokratikus hatás érvényesült (Romsics 1999: 271). Magyarország elhatárolta magát az ideológiai kötöttségektől, a nyugat-európai polgári demokráciák felé orientálódott. A közoktatás demokratikus átszervezése a modern polgári demokratikus jogállam megteremtésének körülményei között kezdődött meg. Az új műveltségkoncepcióban összhangba próbálták hozni a korábbi hagyományos és az új demokratikus elképzeléseket.

Az 1944 őszen megalakult Ideiglenes Nemzeti Kormány vallás és közoktatásügyi miniszterévé a Polgári Demokrata Párt jelöltjét, gróf Teleki Gézát, Teleki Pál volt miniszterelnök fiát választották, aki sem politikus, sem szakember nem volt, megválasztása szimbolikus értéket képviselt. Az új közoktatási folyóirat, a *Köznevelés* indulásakor Teleki Géza fontosnak tartotta a szomszédos országok és népek társadalmának, kultúrájának, nyelvének megismerését (Teleki 1945: 1).

A nyolcosztályos általános iskoláról Kovács Máté irodalomtörténész, könyvtártudománnyal és művelődéspolitikával foglalkozó egyetemi tanár, közoktatásügyi államtitkár, a nevelési ügyosztály vezetője készített reformtervet, ami az Országos Köznevelési Tanács elé került megvitatásra. Az Országos Köznevelési Tanács az Országos Közoktatási Tanács és az Országos Felsőoktatási Tanács összeolvasztásával jött létre, erről az ideiglenes kormány 1140/1945. M. E. rendelete határozott. Elnöke Szent-Györgyi Albert, tagjai neves tudósok, írók, művészek, politikusok voltak, közöttük Illyés Gyula, Keresztury Dezső, Kodály Zoltán, Sík Sándor, Veres Péter, Ortutay Gyula, Öveges József. Feladatuk közé tartozott a tankönyvírás megszervezése, az oktatás átalakítása és a pedagógus-továbbképzés. Az általános iskola reformjáról szóló vitát Kemény Gábor

kisebbségtörténész, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének alelnöke, az *Embernevelés* szakszervezeti folyóirat szerkesztője, az Országos Köznevelési Tanács alelnöke vezette.

Az általános iskoláról mások is készítettek tervezetet, többek között Szent-Györgyi Albert is. A Németh László által kidolgozott 6 osztályos elemi iskola reformtervezetében például a tanulók lehetőséget kaptak volna arra, hogy képességeik szerint válasszanak iskolát a továbbtanuláshoz (Németh 1986). Az általános iskola létrehozásának javaslatát Teleki Géza kultuszminiszter 1945. augusztus elején terjesztette a kormány elé a Magyar Nemzeti Függetlenségi Frontba tömörült pártok felszólítására (Kardos – Kornidesz 1990). Az ideiglenes nemzeti kormány a 6650/1945. M. E. számú rendeletében határozott az általános iskola szervezéséről. Ebben elrendelték, hogy a népiskola I-VIII., a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I-IV. osztályai helyett *általános iskola* elnevezéssel új iskolát kell szervezni. A rendelet 1945. augusztus 16-án lépett hatályba (ld. Az ideiglenes nemzeti kormány 6650/1945. M. E. számú rendeletét.)

A népiskola I. és V. osztálya valamint a polgári iskola és a gimnázium I. osztályai már az 1945/46. tanévtől általános iskolaként működtek. A népiskola, a polgári iskola és a gimnázium alapján egy olyan új nyolc osztályos iskolát akartak létrehozni, amely mindenki számára egységes alapvetést biztosít (ld. A magyar vallás és közoktatási miniszter 37 000/1945. V. K. M. számú rendeletét).

Kiss Árpád a *Köznevelésben* 1945. decemberében írt az általános iskola kultúrpolitikai problémáiról. Egyetértett a négyéves elemi iskola egységes alapvetésének megvalósíthatóságával, de a felső tagozat egységes szervezésére vonatkozó elképzeléseket fejlődéslélektani szempontok miatt kétségesnek tartotta. Véleménye az volt, hogy a felső tagozaton a képességek és a nemek szerinti differenciálódás, a gyermekek közötti különbségek nem egységesíthetők. Az általános iskola pozitívumának azt tekintette, hogy az alapműveltséget valamennyi tanuló saját természetes környezetében tudja megszerezni, így például a falusi gyerekeknek sem kell elhagyni otthonukat. A szabadon választható tantárgyakat, az élő idegen nyelveket az egyéni képességek fejlesztése szempontjából tartotta fontosnak, továbbá azért, mert ezek a lehetőségek az egységen belül biztosítják a változatosságot (Kiss 1945).

Teleki Géza az 1945. novemberi választások előtt lemondott. A választások után pártközi megegyezés alapján Keresztury Dezsőt (költő és esztéta, német szakos tanár, parasztpárti politikus) nevezték ki vallás és közoktatásügyi miniszterré. Irodalommal, tudománnyal és neveléssel, tehát a szellemmel és az élettel foglalkozom: nem szeretem a jelszavakat. Ha mégis választanom kellene, ezeket választanám: műveltség, igazság, emberség – írta magáról. Tervei között szerepelt az általános iskola reformjának teljes körű megvalósítása (Keresztury 1945: 1).

1947 novemberében az UNESCO Mexikóvárosban tartott közgyűlésén Magyarországot felvette a tagországok közé. Országunk 1948-ban anyagi és eszköztámogatásban is részesült (Ferenczi 1948). Ez a tagság biztosította, hogy az idegennyelv-oktatás nemzetközi helyzetére a politikai változások után is kitekinthessünk. 1950-től 1954-ig Magyarország nem vett részt a szervezet munkájában, de 1954-től kezdődően ismételtén és fokozott mértékben folytatta tevékenységét. 1954. június 2-án a 15. sz. törvényerejű rendelet szerint az UNESCO alkotmánya ismét a magyar törvénytár része lett.

2. 2. Általános iskolai idegennyelv-oktatás

2. 2. 1. Nyelvpolitikai változások

A sokszínű idegennyelv-oktatás fontosságával a népek közötti barátságra és megértésre való nevelésben betöltött szerepe miatt mindenki egyet értett. Lavotha Ödön, Zsirai Miklós finnugor nyelvész tanársegédje így írt erről: „Ha Közép-Európából ki akarjuk küszöbölni az időnként újra és újra felmerülő politikai ellentéteket, ahhoz az út a nyelvtanuláson át fog vezetni. Nekünk, magyaroknak az idegen nyelv tanulása egyszerűen életfeltétel” (Lavotha 1945: 9).

Az általános iskolát létrehozó rendelet a szabad idegennyelv-választás oktatási feltételeit kívánta előmozdítani. Az új típusú iskolában annak lehetőségét kívánták biztosítani, hogy a tanulók a német nyelv helyett angol, francia vagy orosz nyelvet tanuljanak. A nyelv-választás lehetősége annak függvénye volt, hogy a választott nyelv tanításának, tanulásának feltételei maradéktalanul megvalósultak-e. Mégis a legfontosabb feltételek a következők voltak: rendelkezésre állt-e a nyelv tanításához megfelelő képesítésű tanár (*képesített nyelvmester*) és a megfelelő tankönyv? Korábban a polgári iskolában a német nyelv volt az egyetlen, a gimnáziumban az első modern nyelv. A gimnáziumban tanítottak még francia nyelvet második nyelvként, valamint angol és olasz nyelvet is, és természetesen latin nyelvet. Az iskolák többségében a német nyelv tanításának voltak adottak a feltételei.

A szülők ragaszkodtak a régi gimnáziumi eszményhez, és az általános iskolától várták a klasszikus műveltség és a továbbtanulási lehetőség megalapozását. Iskolaválasztáskor tehát fontos szemponttá vált számukra, hogy gyermekeik tanulhatják-e a latin nyelvet? Azokban az általános iskolákban, amelyeket gimnáziumokból hoztak létre, ez a feltétel természetes módon teljesült, mert ebben az oktatási intézménytípusban a latin nyelv tanítása hagyomány volt, de számtalan általános iskolában minden előzmény nélkül kezdtek latin nyelvet tanítani (Angyal 1946). A többi nyelv tanítására megkezdtek a német szakos tanárok átképzését.

A *Köznevelés* egyik írásában hozzászólók cseréltek eszmét az idegen nyelvek oktatásának problémáiról. A véleményekből kiderült, hogy a kezdeti időkben nem volt megfelelő tanerő a latin nyelv tanítására, az élő idegen nyelvek tanítása elsősorban a német nyelv oktatását jelentette, csak nagyon kevés helyen tanítottak más idegen nyelvet. Ennek oka nyilvánvalóan az volt, hogy a képesített nyelvtanárok száma igen alacsony volt. Kiderült azonban az is, hogy nagy volt az igény az idegen nyelvek tanulása iránt. Ugyanez az írás ismertette a Magyar Távirati Iroda Közvélemény-kutató Szolgálatának iskolareformról végzett felmérését is. 1000 budapesti és 2000 vidéki gyermeknek tettek fel kérdéseket az általános iskoláról és a tananyagról. Az adatok idegennyelv-oktatást érintő érdekessége, hogy a tanulók válaszai alapján a tantárgyak közül a nyelvek iránt volt a legnagyobb az érdeklődés, negyed részük kívánt több nyelvet tanulni (Kállay 1946).

2. 2. 2. 1946: az első általános iskolai idegen nyelvi tanterv

Az általános iskolát létrehozó rendelet részletes utasításában megjelent az általános iskola V. osztályának 1945/46. tanévi óraterve és tanterve is. Az 5 osztályos óraterv a polgári iskola és a gimnáziumok óraterve alapján készült, az elitképzés felé próbálták orientálni az egységes iskolát. A tanulók legalább heti 3 órában tanulhattak élő idegen nyelvet, a latin nyelvet pedig heti 4 órában. (ld. A magyar vallás és közoktatási miniszter 37 000/1945. V. K. M. számú rendeletét).

Az Országos Köznevelési Tanács feladata volt a tantervkészítés. Az általános iskolai tanterv készítése idején több vitára is sor került, többféle változat is készült, igazán egyik sem felelt meg a sokféle elvárásnak és elképzelésnek. Az idő sürgetett, így 1946-ban a magyar vallás- és közoktatási miniszter 75000/1946 V. K. M. számú rendelete alapján életbe léptették az általános iskola első tantervét. A tantervet az Országos Köznevelési Tanács adta ki, a kiadásért Sík Sándor volt a felelős. Az első általános iskolai tanterv, az 1945/46. tanévi rendelkezés folytatása volt, és a polgári iskola és a gimnázium azonos osztályainak tananyagát vette alapul. Keresztury Dezső a tanterv előszavában az élő idegen nyelvek nagy gyakorlati hasznára és nevelő értékére hívta fel a figyelmet: Az osztatlan világban kis népek fiainak és leányainak minden erőfeszítéssel arra kell törekedniük, hogy minél többirányú hatás és ösztönzés befogadására és viszonzására legyenek képesek. Ehhez pedig a legjobb eszköz az élő idegen nyelvek minél alaposabb megismerése és elsajátítása (Tanterv az általános iskola számára, 1946: 11).

A tanítandó nyelvek száma nem változott. Az élő idegen nyelvek oktatásának célját a tanterv a polgári iskola utilitarisztikus, valamint a gimnázium művelődésrajzi, idegen irodalomra alapozott személyiséget nevelő célja alapján egységesen határozta meg: beszélt és írott nyelvi megértés, beszédkészség, az idegen ország viszonyainak megismerése, a hazai viszonyok ismertetése idegen nyelven, egyszerű irodalmi olvasmányok (p. 71). Egy élő idegen nyelv tanításának bevezetése a szülők megkérdezése és az iskola határozata után, a tankerületi főigazgató jóváhagyásával emelkedett jogerőre. A tankerületek az 1935. évi 6. sz. törvény óta látták el az iskolák felügyeletét a tankerületi főigazgató vezetésével, akit az államfő nevezett ki. 1949-től a tankerületeket kormányrendeletben a megyékkel azonosították, amelyek 1950-ig látták el feladatukat.

2. 2. 3. Az 1946-os tantervet követő tankönyvek

A köznevelési reformmal párhuzamosan új tankönyvkiadási programot indított a vallás és közoktatásügyi minisztérium. Az állami tankönyvkiadásra való áttérést először Szent-Györgyi Albert, a Köznevelési Tanács első elnöke javasolta az első elnöki tanácsi ülésen, majd a döntést Keresztury Dezső miniszter hozta meg. Az Országos Köznevelési Tanács átvizsgálta a rendelkezésre álló tankönyveket, majd az általános iskola összes tankönyveire pályázatot írt ki. A bírálatot a tankönyvi bizottság végezte (Kiss 1946). A pályaműveket jelígével ellátva kellett benyújtani. A tankönyvszerzők a tanterv alapján dolgozták ki pályázataikat. A jelíges pályázatok két egymást nem ismerő tankönyvbírálóhoz kerültek, akik szaktudományi és gyakorlati szempontból értékelték a tankönyveket. A tankönyvbírálok és a tankönyvi bizottság véleménye alapján az Országos Köznevelési Tanács a pályaműveket rangsorolta, és a legjobb pályamű íróját bízta meg a tankönyv kidolgozásával. A kidolgozásban már a megjelent útmutatások is segítettek a tankönyvíró (Sík 1947).

1947-1948-ig a Vallás és Közoktatási Minisztérium az általános iskola 5-8. osztály számára angol, francia, héber, latin, német, olasz és orosz nyelvből jelentetett meg tankönyveket. Francia nyelvből Bárczi Géza, a romanisztikával foglalkozó nyelvész, nyelvtörténész, egyetemi tanár, akadémikus írta a tankönyveket (Bárczi 1947-48). A latin könyveket az 5-8. osztály számára Kallós Ede írta (Kallós 1948-49). A katolikus általános iskolák számára az első orosz nyelvi tankönyvnek (*Orosz nyelvkönyv*) Danczi Ville-

bald pannonhalmi apát, kiváló kutató nyelvész volt a szerzője. Előszavában a következőket írta:

„Könyvecskénk lehetőséget akar adni az érdeklődő magyar ifjúságnak, hogy megtehesse a legnehezebb lépéseket egy hatalmas nép és hatalmas irodalom felé. Ennek a lépésnek megtételével új eszközt akarunk a kezünkbe venni, a jelenleginél bőségebb életlehetőségek megtalálására, és az életünk kapujában álló körülményeket akarjuk gyümölcsözővé tenni.” (Danczi 1947)

3. Összefoglalás

1945-ben a demokratikus Magyarország kialakulása idején az új iskolaformában, az általános iskolában a szabadon választható élő idegennyelv-oktatás bevezetésével egy új demokratikusabb nyelvtanulási lehetőséget szándékoztak megvalósítani. A nyelvtanítás célja az európai beilleszkedés kulturális és nyelvi megalapozása volt. Az élő idegen nyelvek közül az angol, a francia, a német, az olasz és az orosz nyelv tanulását tették lehetővé, emellett a latin nyelv is választható nyelv maradt. Az orosz nyelv tanításának, tanulásának céljai megegyeztek a többi nyelvével. 1946-ban tantervet adtak ki, és a rendelkezésre álló rövid idő ellenére valamennyi nyelv tanításához, színvonalas tantervkövető tankönyveket. A korszak nyelvoktatás-történeti értékei vitathatatlanok, bár céljai a drasztikus politikai változások miatt nem valósulhattak meg. Napjainkban ezek az értékek újból visszhangra találnak, és további kutatásra érdemesek.

Irodalom

- Angyal János 1946. Kell-e latint tanítani az általános iskolákban? *Embernevelés*. 8-10. sz. 331.
- Bárczi Géza 1947. *Francia könyv*: általános iskola 5-8. osztály. Budapest: VKM.
- Danczi Villebald 1947. *Orosz nyelvkönyv*: Katolikus általános iskola 5-6. osztály. Szerk.: Szent István - Társulat Bizottsága. Budapest: Szt. István Társulat.
- Ferenczi Edmond 1948. Az UNESCO munkája. *Köznevelés*. 6. szám, 110-111.
- Kallós Ede 1948-49. *Latin könyv*: általános iskola 5-8. osztály. Budapest: VKM.
- Kardos József - Kornidesz Mihály 1990. *Dokumentumok a magyar oktatás-politika történetéből. I. 1945-1950*. Budapest: Tankönyvkiadó: Budapest.
- Kállay István 1946. Az általános iskola mérlegen. *Köznevelés*. 6. szám, 3-5.
- Keresztury Dezső 1945. Előszó. *Köznevelés*. 10. szám, 1.
- Kiss Árpád 1945. Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*. 5.szám, 8-10.
- Kiss Árpád 1946. A tankönyv. *Köznevelés*. 22. szám, 1-3.
- Lavotha, Ödön 1945. A nyelvtanítás. *Köznevelés*. 8. szám, 9.
- Németh László 1986. *Művelődéspolitikai írások*. Budapest: Múzsák Kiadó. 143-146.
- Romsics Ignác 1999. *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sík Sándor 1947. A tankönyvpályázat döntése után. *Köznevelés*. 3. szám, 1.
- Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna 2003. *Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945-1995)*. PhD dolgozat. Pécs.
- Téleki Géza 1945. Lapunk indulásakor. *Köznevelés*. 1-2. szám, 1-2.

Az olasz nyelv tanításának / tanulásának motivációs eszközei

Szóka Bernadett

Az EU alapító nemzeteinek egyike Olaszország, így nem csoda, hogy 2005. elején nagy visszhangot váltott ki az a döntés, amely szerint a biztosok brüsszeli sajtóértekezletein beszüntetik az olasz szinkrontolmácsolást (korlátozzák angol, francia és német nyelvre). Az olasz befolyás ezzel csökkenni látszik. A 2004. évi bővítés sem kedvezett az olasz nyelvnek, hiszen az újonnan belépett országokban leginkább az angol, az orosz és a német nyelv ismerete mondható általánosnak. Mindez azonban nem vesz el értékéből, s azon diákok, akikkel sikerült megszerettetni a kultúra, sport, gasztronómia által, örömmel foglalkoznak tovább e nyelvvel.

A nyelvtanulásban mind a belső, mind a külső indíték (azaz a primer és a szekunder motiváció) fokozhatja egy adott tárgy iránti érdeklődésünket. Belső indítékként az érdeklődést, kíváncsiságot említeném, külsőnek pedig a tárgytól független eszközöket mint jutalom, dicséret, érdek, büntetéstől való félelem (pl. stresszhelyzet biztosítása állandó szódolgozatokkal). A külső motiváció erős, de a belső motiváció segít a tanulási magatartás kialakításában. Éppen ezért szükségesnek tartom, hogy egy új idegen nyelv elsajátításakor szenteljünk időt ún. bevezető óráknak is. Összegyűjthetjük a célnyelvi országhoz kapcsolódó egyéni és közös élményeket, látott filmeket, a magyar nyelvben is használatos közös elemeket. Ezáltal elérhetjük, hogy a belső indíték legyen a mozgatórugó, s ne kényszerhelyzetnek élje meg a diák a nyelvtanulást. A tanárnak muszáj erősítenie a pozitív motivációt, mert így segít az egyénnek megélni a tudás gazdagodásának, bővülésének élményét. A tanulónak késztetést kell éreznie arra, hogy megfeleljen az elvárásoknak. Belső indítéka ne negatív érzés legyen, mint például a félelem a kudarctól, szorongás. A kudarc természetesen adódhat tanulási nehézségből is, de ha a tanár megtalálja a legideálisabb tanítási módszert, megszűnhet ez a probléma. Itt jegyezném meg, hogy a nyelvek esetében elkerülhetetlen a nyelvérzék fogalma. Azzal a magyarázattal értek egyet, miszerint a nyelvérzék egy adott tanítási módszerre való fogékonyságot jelent.

Manapság az ún. kommunikatív módszer kerül előtérbe, amit olyan feladatokkal követ a *Progetto Italiano* c. könyv mint a szituációs játék, kifejezés-gyűjtemény pl. invito – rifiuto témára, stb. A nyelvtan ugyanúgy része az oktatásnak, csak éppen a hangsúly nem azon van. Magyarország számára fontos, hogy a nyelvtanulást új alapokra kell helyezni az Európai Unióhoz való csatlakozás kapcsán. Európai polgárként tudnunk kell kifejezni magunkat idegen nyelven mind szóban, mind írásban. Az oktatásügy feladata, hogy minél többen tudjanak idegen nyelveket. Szakítva az eddigi módszerekkel a kommunikatív kompetencia kialakítására kell törekedni. A *Progetto italiano* követi ezt a szellemet.

Miért / hogyan lehet egy módszer pozitív hatással a tanulóra? Egy szerepjátékban idegen nyelven reagálhat egy szituációra, s ez mindenképpen önbizalom-növelő. A beszélgetés – függetlenül a nyelvi szinttől – kötetlen mivoltából a diák logikai gondolkodása nő

velhető, a tanár ui. különböző témákból válogat az alapvető kérdések között, s a diáknak fel kell találnia magát, s siker esetén szükségét fogja érezni, hogy még többet tudjon.

Az olasz nyelvnek bizonyos értelemben speciális helyzete van Magyarországon. Kis nyelvnek számít abban az értelemben, hogy az angol, német, spanyol és francia nyelv után következik az oktatási ranglétrán, s főként a domináns angol és német mellett sokkal kisebb számban választják első vagy második idegen nyelvként. Nem véletlen, hogy az Oktatási Minisztérium által hirdetett „Élesztő program” támogatást akar adni e nyelv tanítására.

Nem kell tudományosan megmagyaráznunk e nyelv választásának miértjét. Ahogy minden nyelvnek, az olasznak is megvan a maga szépsége. Az opera nyelve, van múltja hazánkban (Pannonhalm), gazdag kultúrát kínál a célország. Gyakorlati szempontból fontos, hogy egyre több olasz cég kíván letelepedni hazánkban. S őszintén állíthatjuk, hogy nem árt, ha a sokak által beszélt angol és német mellett van olyan példa is, hogy valaki egy kevésbé beszélt nyelvet birtokol.

A 2004/05-ös tanév második félévében 25 gimnáziumi tanulómmal válaszoltattam meg négy kérdést az olasz nyelv jelentőségével kapcsolatban. Az első az olasz nyelv magyarországi jelentőségére vonatkozott. Véleményük szerint említésre méltók a történelmi összefonódások; a latin mint hivatalos nyelv; fiumei és pannonhalmi oktatás. Olaszország fontos turisztikai cél. A nyelv kapcsolatteremtő eszköz az Unióban. Munkahely-lehetőséget biztosít, illetve a továbbtanuláshoz többletpontot jelent. Egyesek szerint sajnos nincs jelentősége az olasz nyelvnek, hiszen az angol és a német uralja a területet. Viszont éppen ezért sikernek tartanák, ha legalább az oktatás terén változna a helyzet. Olyan véleményt is olvastam, miszerint a műveltség alapjait képezi a nyelv, kommunikáció szempontjából azonban kevésbé hasznosul. Esetleges olaszországi tanulmányokat is említenek a diákok. Mivel egyre több vendég érkezik Olaszországból, jó néven veszik, ha olaszul beszélünk velük, s nem az angolt használjuk közvetítő nyelvként.

Második kérdéssel az volt a célom, hogy megtudjam, az olasz nyelv milyen jelentőséggel bír az egyénre nézve. Van, akit egy olaszországi utazás ihletett a nyelvtanulásra. Némelyik tanuló az angol nyelv után megfelelőnek tartotta második idegen nyelvként tanulni, később pedig a nyelv dallamossága és logikus felépítése miatt meg is kedvelte. Több diák számára csupán egy tantárgy a sok közül, s idővel lesz világos számára, mire tudja használni a későbbiekben. Kevés diák további latin nyelvek elsajátítása végett tartja fontosnak az olasz nyelvet. A nevezetességek is nagy vonzerőt jelentenek, valamint az ország viszonylagos közelsége Magyarországhoz. Érdekes, gazdag szókinccsel rendelkező nyelvnek tartja több diák. Lehetőséget kínál arra, hogy megismerjük az ország kultúráját, szokásait, életvitelét. A nyelv ismerete jobb lehetőséget teremt a külföldön való boldogulásra. Több tanuló összekapcsolja az angol nyelvvel, s ez segíti őket a nyelv elsajátításában.

A harmadik kérdés arra irányult, milyen motivációs eszközöket tartanak a diákok hasznosnak a nyelvtanulás szempontjából. A következőket említették: olasz csatornák, olaszországi út, az ország kultúrájának megismerése, olasz foci, olasz táj jellegzetességei, városok, filmek és reklámok, s ami számomra egy kicsit meglepő: bizonyítani a szülőknek. A negyedik kérdés arra keresett választ, hasznosnak tartják-e a diákok az olasz nyelvet az angol mellett. Az angolt nélkülözhetetlennek tartják, de mivel sokan tanulják, célszerű

mellette még egy idegen nyelvet ismerni. Többek szerint az, aki tud angolul, lényegében mindenhol elboldogul, éppen ezért kevésbé hasznos az olasz, viszont ismerete színesíti, és választékosabbá teszi a tudást, növeli az intelligenciát. Van, aki szerint az olasz azért fontos, mert olasz nyelvterületen kevésbé beszélnek az angolt, s így meg tudja értetni magát. Megemlítik többen, hogy könnyű a két nyelv tanulása a hasonlóságoknak köszönhetően. A negatív oldalon találjuk azon véleményeket, miszerint egyáltalán nem hasznos az olasz nyelv, illetve mivel kevésbé beszélt nyelv az angolhoz képest, a használata is korlátozott, így csupán a konkrét célok vezérelhetik az embert az olasz nyelv tanulásában.

Hazánkban az angol és a német nyelv uralja az iskolai nyelvoktatást. Tapasztalataim alátámasztják, hogy az angol nyelvet ismerők könnyebben sajátítják el az olasz nyelvet, mint azok, akik előtte némettel foglalkoztak. Ez persze nem véletlen, hiszen a latinnak köszönhető mindez. Ráadásul az anglicizmusok térhódítása érezhető az olasz nyelvben is. Sokszor akkor is angol kifejezést használnak, ha arra van olasz megfelelő. A következő példák is ezt bizonyítják: *hobby* – *passatempo*, *fan* – *ammiratore*, *manager* – *dirigente* / *direttore*, *hostess* – *assistente di volo*, *meeting* – *riunione*, *week end* – *fine settimana*, *flirt* – *amore breve*, *relax* – *riposo*. A magyar nyelvben is a gazdasági szektorba áradtak be tömegesen az idegen eredetű szavak. Az olasz nyelvben ugyanez a folyamat mutatkozik meg. Jó példát szolgáltatnak erre a *business plan*, *marketing*, *consumer to consumer*, *no-global* kifejezések. Mindezekkel érzékeltetni akartam, egy olasz nyelvtanárnak sem elég már csupán az olasz nyelvet ismernie, hanem a nyelvi változások tükrében keresnie kell a párhuzamot az egyes nyelvek között.

De hol is tartunk a nyelvórák adta lehetőségekkel? Egy 2000. évi kimutatás alapján az óratervi arányokat nézve a 9 – 11 éves korosztály számára idegen nyelvre Olaszországban 10%-ot adnak, míg Magyarországon 7%-ot. A 12-14 éves korosztály oktatásában ez az arány úgy változik, hogy nálunk 9%-ra emelkedik, Olaszországban pedig marad a 10%. Egy jelenlegi példát figyelembe véve egy gimnáziumi tanulónak nálunk négy év alatt 585 órát biztosít maximum (utolsó évben kevesebb héttel számolunk, így még kevesebb is lehet) az intézmény, amennyiben 11. és 12. évfolyamon a nyelvet emelt szinten választja. A középfokú nyelvvizsgához általában 600 – 800 órát ajánlanak minimum, nyelvtől függően.

Ebből következően elgondolkodtató, hogyan érjünk célt egy diákkal az emelt szintű érettségien, amely – eredménytől függően – középfokú nyelvvizsga-bizonyítványt is ad. A tanár feladata lesz minél hamarabb megszerettetni a nyelvet a diákkal, hogy minél kevesebb idő menjen feleslegbe, s haladni tudjanak a munkával. Tehát meg kell teremtenie azt a 'hangulatot', amellyel elnyeri a diákok tetszését. Szerencsére nem kényszerülünk már rá, hogy csakis a Móricz-féle könyvből tanítsunk, hiszen többek között a *Linea diretta*, a *Progetto italiano* olyan anyagot biztosít, mely közel hozza hozzánk a valós olasz világot. Az utóbbi könyvnél maradván kiemelném, hogy autentikus anyagokkal dolgozik, bőséges gyakorlási lehetőséget nyújt. Ugyan nem találok kielégítőnek a hozzá készült hallásértési anyagot, de kiegészítő példákkal ez a kompetencia is gyakoroltatható. A könyv második része bővül lexikális gyakorlatokkal, mely típusban megfelel az új érettségi szellemének. Ha időt szánunk a kiegészítő anyagokra is, széleskörű ismeretet kap a tanuló Olaszország mindennapjairól is. Ha időnk engedi, a *Video italiano* kazetta-sorozattal színesíthetjük az órát

A motivációban sokat segíthet a zenehallgatás, egy tanulmányút, a termékek csomagolásaiból összeállított fénymásolat (összevágva egy Segafredo kávé, egy Grana Padano sajtos, s egy Perugino csokis csomagolást, nem csupán a márkaneveket lehet gyakorolni, hanem az összetevők neveit, a csomagoláson feltüntetett állandó kifejezéseket), egy-egy internetes oldal, ahol közösen felfedezhetjük például a www.olaszorszag.lap.hu oldalt, s teljesen élethű feladatokat készíthetünk hozzá. A rejtvények mindig vidámságot adnak az órának. A szaknyelvi órákat színessé tenni elég nehéz, hiszen a száraz tényanyagok elkerülhetetlenek, viszont az olasz honlapok, olasz napilapokból vett gazdasági cikkek, vagy a *Ponte* újság segíthet elszakítani a hallgatót a megszokott tanulási formától. Az egyetemen a külföldi képzési lehetőségek is motiválhatják a diákokat.

A címben sugalltam, hogy számomra nem csupán a tanulás oldaláról fontos a motiváció, hanem a tanítás oldaláról is. Mégpedig azért, mert a tanár nagyban befolyásolhatja a diák hozzáállását a tantárgyhoz, s ha ő maga nem kreatív (legalább annyira, hogy a könyv adta lehetőségeket kihasználja), a tanuló sem lesz motivált az együttműködésben.

Irodalom

- Bertoni, S., Nocchi, S. 2003. *Le parole italiane*. Firenze: Alma.
Incalcaterra - McLoughlin, L. et al. 2003. *Italiano per economisti*. Firenze: Alma.
Kim R. 1998. A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. Új Pedagógiai Szemle.
www.oki.hu/cikk.php?kod=1998-03-ta-Kim-Belso.html
Menus B. 2000. "Tanuljunk nyelveket - másképpen!". Új Pedagógiai Szemle.
www.oki.hu/cikk.php?kod=2000-07-ta-Menus-Tanuljunk.html
Jelentés a magyar közoktatásról 2003. <http://vmek.oszk.hu/01300/01399/html/fuggelek-tartalom.html>
www.eurohirek.hu
www.eu2004.hu

Az eszperantó helye a világ nyelvei között

Varga-Haszonits Zsuzsa

1. Az eszperantó nyelv eredete, keletkezése

1. 1. Ha a természetes/mesterséges nyelvek közkeletű, illetve speciálisan nyelvészeti (ezen belül is interlingvisztikai) megközelítésű megkülönböztetéséből indulunk ki, eljutunk a nyelvek (és ezen belül a nyelvi elemek) eredetének kérdéséhez. A „természetes” elemek spontán („ösztönös”), a „mesterségesek” pedig művi („tudatos”) módon keletkeztek. Ezt az állítást az interlingvisztikában az **etnikus/tervezett (= szerkesztett, mesterséges)** fogalom párral pontosíthatjuk.

1. 2. Ontológiailag egy humán nyelv tervezése – de még a gépi nyelveké is – természetes tevékenység, tehát e munka eredményének is természetesnek kell lennie. A nyelvészeti kézikönyvekben, lexikonokban a „mesterséges nyelv” fogalmának definíciói a nyelvhasználati funkciót, a kommunikációs célt emelik ki:

„a mesterséges nyelveket az különbözteti meg elsődlegesen a természetes nyelvektől, hogy céljuk a nem azonos anyanyelvű beszélők közötti közvetítés, nem lévén etnikai közegük. (...) Ugyanakkor, ha működnek, egy diaszpórában élő nyelvközösség élő kommunikációs eszközévé is válnak, mint az eszperantó. (...) Természetes nyelvek is betölthetnek közvetítő szerepet.” (Varga-Haszonits 1999)

1. 3. A fentiekkel kapcsolatosan a következő kérdések merülnek fel: Hogyan lehet megállapítani, hogy funkcionálisan természetesek vagy mesterségesek-e egy tervezett nyelv elemei? Milyen elemeket kell figyelembe vennünk, és mihez kell őket hasonlítani? Egymáshoz-e, vagy más nyelvek hasonló formai/funkcionális elemeihez? Ha egymáshoz, akkor egy zárt nyelvi rendszeren belül maradvá megválaszolható-e a kérdés?

1. 4. A tudományosan megalapozott összevetéseket a nyelvészetben két, időben és tárgyban egymástól meglehetősen eltérő és távol álló részdiszciplína, illetve vizsgálati módszer szerint végezték és végzik. Az egyik a **komparativisztika**, amely főként a nyelvek rokonsági viszonyainak a feltárásában hozott érvényes eredményeket, a másik pedig a napjaink **kontrasztív szemlélete**, amely speciális módszerekkel veti össze az adott nyelvek makro- és mikrostruktúráját, jelentésszerkezeit. Nyilvánvaló, hogy a komparativisztikának nem lehet helye a mesterséges nyelvek kutatásában; annál inkább a kontrasztivitásnak. E tekintetben nagy hagyományra tekinthet vissza az interlingvisztika/eszperantológia (ld. pl. az eszperantót és egyes etnikus nyelveket, az eszperantót és más tervezett nyelveket összehasonlító tanulmányokat, Varga-Haszonits 2001; Wacha 2001). Vajon a kontrasztivitás módszereivel végzett nyelvhasonlítások közelebb visznek bennünket a tervezett nyelvek természetes vagy mesterséges jellege kérdésének a megoldásához?

1. 4. 1. Vegyünk néhány példát a morfológia területéről, és hasonlítsuk össze a természetes nem nyelvi kifejezését az eszperantóban és más nyelvekben. A személyt jelentő közneveken és az állatneveken mind a magyar, mind az eszperantó – egyikben sincs nyelvtani

nem – jelölni tudja a természetes nemet. Mindkét nyelvben az alapalak egyszerre jelenti a hímnemű személyt és az állatot. A nőnemű személyt a magyar szóösszetételekkel, képzős alakokkal, jelzős és birtokos szerkezetekkel fejezi ki, míg az eszperantó az *-in-* utóképzővel és az *-edzin(o)* képzőszerű utótaggal, ami a lexémák és szintagmák hasonlóságát eredményezi. Az állatneveknél nagyobb a formális eltérés a két nyelv között. A magyar *macska, kutya, elefánt, oroszlán, kameleon, sündisznó* eszperantóul: *kato, hundo, elefanto, leono, kameleono, erinaco* (a faj és a hímállat neve). Általában nincs szükség a természetes nem megjelölésre, kivéve az állattanban és az etológiában: erre szolgál a magyar nyelv hím és nőstény szava. A kedvtelésből tartott állatok és a haszonállatok esetében a kölyök-állatokat és a fiókákat is külön szóval nevezzük meg. Az eszperantóban erre a *vir-* előképző (latin *vir*), az *-in-* utóképző és az *-id-* ('utód' jelentésű) utóképző szolgál.

Az eszperantó reformváltozata, az *ido* más megoldást választ a személy- és állatnevek esetében. A személy- és állatnév hímnemű egyedre nem vonatkozik (az állatnév csak fajtanév): mind a hímnemű személyt (hímállatot), mind a nőnemű személyt (nőstény állatot) a semleges (fajt, fajtát jelentő) alapalaktól képzőkkel különböztetjük meg. Pl.: *gyermek*: eszperantó: *infano* (semleges vagy fiú), *infanino* (lány); ido: *infanto* (semleges), *infantulo* (fiú), *infantino* (lány). Az ido rendszere túllógocizált, és eltekintett az eszperantóban fellelhető „természetes” aránytalanságtól, szabálytalanságtól (anomáliától), míg az eszperantó őrzi a forrásnyelvekben kicsapódott európai hagyományokat. Az ido fent bemutatott megoldása „mesterségesebb”, mint az eszperantóé, mert az általa képviselt világlátás, a valóság ilyen módon történő szegmentálása – habár más nyelvekben előfordulhat – az ido forrásnyelveinek, a mintául vett nyelveknek nem sajátja. Ugyanakkor csak a forrásnyelvekkel összehasonlítva (ezek mindinkább a neolatin nyelvek, a naturalista interlingvisztikai irányzat felé haladva) mondhatjuk ki, hogy az idónak ez a mikrorendszere mesterséges; az ido saját rendszerén belül funkcionálisan természetes. A mesterséges (tervezett) nyelvekben tehát találhatunk mind természetes, mind ún. mesterséges nyelvi elemeket.

1. 4. 2. Az összehasonlításnak két fontos módszere van. Az egyik: egy konkrét mesterséges nyelv elemeit keressük egy másik nyelvben (vagy akár nyelvcsoporthoz, mint pl. az indoeurópai vagy a finnugor nyelvek), azaz egy adott struktúrán belül „természetesnek” vett elemekről derítjük ki, hogy megvannak-e és mi a megfelelőjük a másik, etnikus nyelvben (vagy nyelvcsoporthoz). A másik módszer ennek éppen a fordítottja: az etnikus nyelv(ek) elemeinek megfelelő elemek meglétét kutatjuk az adott tervezett nyelvben. Figyelemmel kell lennünk azonban arra, hogy az etnikus nyelvek elemeit eleve mindenki „természetesnek” tartja, és ehhez viszonyítja a „mesterséges” nyelveket.

2. Az eszperantó státusza és működése

2. 1. Ennek megállapításához először is definiálnunk kell, hogy mi az eszperantó, és mié válhat(na) *(segédnyelv, nemzetközi nyelv, nemzetközi segédnyelv, másodnyelv stb.)*. Ha e fogalmakat megfelelő módon állítjuk párba, alapvetően tisztázhatjuk a kérdéses terminusokat.

2. 2. Otto Jespersen (1930) szerint a segédnyelvet „szóban és írásban egyaránt használhatják azok a nemzetek, amelyek nem tudják egymást saját nyelvükön megérteni” (Szerdahelyi 1980: 11). Jespersen egyenlőséget tesz nemzetközi nyelv és segédnyelv közé.

A (nemzetközi) segédnyelv terminus használata leginkább az interlingvisztikában szokásos. Más a helyzet a másodnyelvvél: „a second language is a language which is not a native language in a country but which is widely used as a medium of communication (eg in education and in government) and which is usually used alongside another language or languages” (Longman 1989: 108). Ha a kommunikációs médium széles körű használatát kiterjesztjük egy adott ország határain túlra, eljutunk az interlingvisztikai másodnyelv-fogalomhoz, amely lényegében megfelel a jasperseni segédnyelv-definíciónak. A nemzetközi nyelv terminus a fentebb is idézett lexikon meghatározásában: „a language in widespread use as a foreign language or second language, ie as a language of international communication” (Longman 1989: 146). Tehát a nemzetközi nyelv egy széles körűen használt másodnyelv (idegen nyelv); sic: a nemzetközi nyelv mint funkció kerül előtérbe, és legfőbb attribútuma a „széles körű használat”. Ezzel viszont a kör bezárul: *circulus vitiosus*.

2. 3. A helyes oppozíciók tehát a következők: etnikus nyelv/tervezett nyelv; spontán/tudatos nyelv; nemzeti/nemzetközi nyelv; első nyelv/második nyelv stb. Vagy az eredetet szemléljük, vagy a státuszt, vagy a működést. A nemzetközi segédnyelv fogalma implikálja a segédnyelv fogalmát, amely lényegében a másodnyelvvél azonos.

2. 4. Mi az eszperantó? Tudatosan tervezett, nemzetközi (nem etnikus) másodnyelv. Mivé válhat? Nemzetközi (segéd)nyelvvé.

Az etnikus nyelvek népek vagy népcsoportok („természetes úton kialakult”) nyelvei, amelyek nemzeti nyelvekké válhatnak vagy esetenként nemzetközi közvetítő nyelvvé. A tervezett nyelvek olyan („nem természetes úton”) kialakult nyelvek, amelyek nem etnikai (más módokon szerveződött, szervezett) népcsoportok közös nyelvvé válhatnak vagy esetenként nemzetközi segédnyelvvé. Napjainkban az előbbire példa lehet az angol, az utóbbira pedig az eszperantó.

2. 5. A nyelvileg helyes és helytelen nyelvi elemek közötti határvonalat nem valamilyen természetes/mesterséges között ingadozó spekuláció, hanem a nyelvhasználat gyakorlata, a beszélőközösség dönti el. Ily módon egy beszélt szerkesztett (mesterséges) nyelvben is, mint az eszperantó, megjelenhetnek az eltérések, az anomáliák, a szabálytalanságok, amelyeket a nyelv alapidokumentumaiban rögzített szabályok *sui generis* nem tettek lehetővé. A szabálytalanságok, rendhagyóságok a nyelvhasználat produktumai, oka lehet az eszperantóban is ható analógia. Működése szerint az eszperantó az ún. természetes nyelvektől nem azért különbözik, mert beszélői „másképp” használják, hanem azért, mert más körökben, más célokra szolgál, és elsajátítása/megtanulása is eltér a szokásostól.

3. Az eszperantó tipológiai besorolása

3. 1. Az eszperantó nyelv fent említett használatából az is következik, hogy „kvázi természetes nyelvként” besorolható a világ nyelvei közé: a hagyományos tipológia szerint **agglutináló nyelv**. A nyelvtipológiai szemlélet a szinkron megközelítést igényli, mert csak ez teszi lehetővé a nyelvi szerkezetek és jelentések vizsgálatát (a diakron megközelítés esetünkben pusztán interlingvisztikai: a közvetítő nyelvek/segédnyelvek történetét veszi figyelembe). A szinkron megközelítéssel egy interlingvisztikai tévhitet is elosz-

lathatunk, miszerint a különböző típusú nyelvtervezetek megjelenésének kronológiai sora valamiféle szerves fejlődési vonalat reprezentálna.

3. 2. Napjainkban a világszerte dominánsan közvetítői szerepet betöltő angol és a segédnyelvnek felfogott, meglehetősen elterjedt eszperantó összevetése lenne a fő nyelvtipológiai feladat (kiegészítve a pidzsinek és kreolok vizsgálatával). Ugyanis ezek esetében egyértelműen a funkció egyszerűsítette a nyelvi formákat, a grammatikai rendszereket; ez az eszperantóról is elmondható, azzal a különbséggel, hogy az egyszerűsítés is tudatos, emberi mű volt.

3. 3. Hol az eszperantó helye a klasszikus nyelvtípusok tablóján?

3. 3. 1. A tipológiai kategóriák csak azokra a tervezetekre alkalmazhatóak, amelyek a gyakorlatban ideig-óráig beváltak. A csak papíron megmaradt tervezetek esetében legfeljebb a virtuális típust határozhatjuk meg (pl. O. Jespersen 1928-as naturalisztikus-neolatinid tervezete, a **novial** agglutináló, analitikus jellegű. Flektáló vonásokat inkább az a priori tervezetekben találunk. Az a posteriori, tehát a létező nyelveken alapuló tervezetek jobbra az agglutinálás és az izolálás felé hajlanak, de a flexió meglétének vagy hiányának a ténye ugyanazokra a spekulációkra, ugyanazokhoz a kérdőjelekhez vezet, mint az eszperantóban. A nyelvi típusba tartozást jóformán csak a következő mesterséges nyelveknél feltételezhetjük és elemezhetjük: **volapük** (1880), **eszperantó** (1887), **ido** (1907), **interlingua** (1951).

3. 3. 2. Már morfológiai alapon sem lehet egyértelműen besorolni a mesterséges nyelveket – ahogy sokszor az etnikus nyelveket sem. Bonyolódik a kérdés, ha fonológiai, szemantikai és szintaktikai szempontokra is tekintünk. Ezek a szintek kevésbé feltártak az eszperantóban: eddig csupán morfológiai kritériumok alapján mondtak sommás ítéleteket e nyelvről.

3. 3. 3. A nyelvtipológia klasszikusai *Schleicher* és *Steinthal* nem határolták el élesen a történeti és tipológiai szempontokat, ezért nehézségekbe ütközik a „történet nélküli mesterséges nyelvek” besorolása. Az eszperantó tipologizálása a 20. század nyelvészetének, a megújult nyelvtipológiának, az univerzálé-kutatásnak és a generatív grammatikának a feladata. *Sapir* felismerte, hogy a hagyományos típus-kategóriák nem állíthatóak szembe egymással, mert a nyelv más-más síkján levő jelenségekre vonatkoznak. Ez a gondolat különösen termékennyé vált az eszperantó tipológiája számára (*Sapir* 1971).

Egy működő, mesterséges közvetítő nyelvben, amelyet sokféle anyanyelvű ember beszél, létezniük kell az emberi nyelvre általában jellemző univerzális jegyeknek. Ezek kapcsán *Wells* angol eszperantológus megállapítja, hogy az eszperantó jobbra elágazó SVO-nyelv (alany-állítmány-tárgy), ami egyben a világ nyelvei között a leggyakoribb típus (1989: 40).

„Az eszperantó mondat mélystruktúrája nem lehet más, mint a természetes nyelvek közös kognitív-logikai rendszere. És ha ez igaz, akkor azt merném mondani, hogy az eszperantó csak „félíg” mesterséges nyelv. Csak a felszíni struktúrája mesterséges. A fontosabb, lényegesebb része – a mélystruktúra – szükségképpen azonos a természetes nyelvek mélystruktúrájával. De ebből az következik, hogy az eszperantó és a többi, hasonlóan kidolgozott mesterséges nyelv – ebből a fontos minőségi szempontból – a természetes nyelvek egyenrangú társa.” (*Antal* 1977)

3. 4. Megállapítható: a Zamenhof által kidolgozott, kissé szlávos jellegű, kissé szintetikus nyelv a mai állapot felé haladva sokat veszített szintetikuságából. Ennek oka, hogy minden morféma önállóan használható – ez zamenhofi elv: minden elem „külön szó” –, de ez az analizáló tendencia csak fokozatosan kezdett eluralkodni. Az analitikusság/szintetikuság kérdésében egyértelmű a helyzet: az eszperantó közepesen vagy átlagosan szintetikus nyelv, de szerkezetében megvan a lehetőség a magasabb fokú szintetikuságra. Pl. a prepozíciós szintagmák gyakran kiszorítják a szóösszetételeket, holott az eszperantóban éppen az összetételek sokfélesége jelenti a szókincs gazdagításának fő eszközét.

3. 5. Elfogadhatjuk, hogy az eszperantónak – éppen sajátos funkciója miatt és annak betöltése céljából – fel kell mutatnia a nyelvre általában jellemző jegyeket. Nem tartozhat egyik szélsőséges típusba sem: semmiképpen sem lehetne izoláló vagy poliszintetikus. De egy flektáló nyelv sem felelne meg e sajátos kommunikációs célnak (habár az eszperantóban is megtaláljuk a flexió nyomait); nemhiába tartják sokan „indoeurópai minimum-modell”-nek.

3. 6. Mint láttuk, az eszperantó agglutináló nyelv. Wells szerint „abszolút agglutináló”, mert a szavakat lexémák, affixumok és grammatikai morféma „összeragasztásával” formáljuk. De azért is, mert a mondatban a struktúrák közvetlenül jelennek meg, a lexémák grammatikai szerepe átlátható. Egy másik eszperantológus szerint alapvetően izoláló, mert az elemek önállóak, nincs konjugáció stb.

3. 7. Kinek van igaza? A kontrasztív kutatások erre is megadhatják majd a választ. De az már ma is tény, hogy az eszperantó a maga modellszerű, a lehetőségek mértékében kivételeket nem ismerő, ún. autonóm-sematikus szerkezetével, grammatikájával és indoeurópai eredetű szókincsével megfelelően betölti a neki szánt hivatást.

Irodalom

- Antal L. 1977. Néhány nyelvészeti probléma a mesterséges nyelvekkel kapcsolatban. In: Varga-Haszonits Zs. (szerk.) 1977. *Esperantologiaj Kajeroj 2*, Jubilea Jarlibro. Budapest: ELTE. 201-213.
- Longman Dictionary of Applied Linguistics. 1989. (Richards, J. et al. szerk.). Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Sapir, E. 1971. Az ember és a nyelv. Budapest: Gondolat.
- Szerdahelyi I. 1980. Bevezetés az interlingvisztikába, Történeti vázlat és forrástanulmány. Bp. Tankönyvkiadó.
- Varga-Haszonits Zs. 1999. Mesterséges nyelvek. In: Fodor I. (szerk.) *A világ nyelvei*. Bp. Akadémiai. 953-955.
- Varga-Haszonits Zs. 2001. Az eszperantó és a spanyol aktív igés szerkezetek jelentéstani egybevetése. In: Gecső T. (szerk.) *Kontrasztív szemantikai kutatások*, Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XI. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 276-285.
- Wacha B. 2001. Ige, ragozás, idő, aktualitás az eszperantóban és a magyarban. In: Gecső T. (szerk.) *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 286-299.
- Wells, J. 1989. Lingvistikaj aspektoj de Esperanto. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio.

Az olaszországi nyelvpolitika aktuális kérdései

Zentainé Kollár Andrea

1. Bevezető

Az utóbbi hónapokban a magyarországi híradások is beszámoltak az uniós intézmények munkájáról tudósító olasz újságírók tiltakozásairól, akik azt panaszolták, hogy az eddigi gyakorlattól eltérően a nemzetközi sajtótájékoztatókon nem biztosítják számukra az olasz nyelvű szinkrontolmácsolást. Az olaszok félelme az, hogy nyelvük nemcsak az Európai Unió kommunikációjában szorul vissza, hanem – ezzel párhuzamosan – a világ nyelvoktatásában is. Az emigránsok leszármazottai már nem érdeklődnek olyan nagy számban az anyanyelvi kurzusok iránt, és az a tény, hogy Itália a művészetek és a kultúra egyik letéteményese, már nem bizonyul elég erős motivációnak az olasz nyelv tanulásához. Az olaszoknak tehát el kell fogadniuk, hogy nekik is kell nyelvet, nyelvetket tanulniuk ahhoz, hogy Európában megértessék magukat. A hasznosítható nyelvtudás megszerzése azonban akadályokba ütközhet, ha az alsófokú oktatásban nincs lehetőség az idegen nyelvekkel való megismerkedésre, és ha a tanárképzést továbbra is szinte kizárólag a célnyelv kultúrájának tanulmányozása uralja. Ha Olaszország versenyben akar maradni, javítania kell polgárainak nyelvismeretein, az oktatáson és a tanárképzésen, ugyanakkor bátorítani kell azokat a külföldi diákokat, akik olaszul szeretnének tanulni. A helyzetet bonyolítja, hogy a 482. számú kisebbségvédelmi törvény 1999. évi elfogadásakor egyes kutatók a kisebbségi nyelvek iskolai oktatását az olasz elleni újabb támadásként értelmezték. A kisebbségvédelmi törvény végrehajtási rendeletének kidolgozásával egyidőben jelent meg Raffaele Simone egyik írása, melyben élesen bírálja a kisebbségi politikát, de egyben azt is kifejti, hogy véleménye szerint milyen célokat kell kitűznie az új olasz nyelvpolitikának.

„Politikai szempontból csak látszólag kívánatos védeni és terjeszteni a kisebbségi nyelveket (...), ez a törvény azt írja elő, hogy olyan nyelveket védjünk, amelyeket senki sem fenyeget. Gyakorlati szempontból azt a kérdést tehetjük fel, hogy valóban ésszerű-e megengedni, hogy az iskolákban kisebbségi nyelven tanítsunk. Nyelvi szempontból pedig azt kérdezem, hogy nem lenne-e jobb az időt, az energiát és a pénzt annak szentelni, hogy végre komoly idegenyelv-tanítási programokat dolgozzunk ki” (Simone 1999: 196-197).¹

A formálódó új olasz nyelvpolitika aktuális kérdéseit a következőképpen foglalhatjuk össze:

- Mennyi és milyen nyelvet tanítsunk?
- Milyen életkorban kezdődjék az oktatás?
- Milyen módon kell megújítani a nyelvidaktikát és a nyelvtanár-képzést?
- Hogyan illeszthetők be a kisebbségek a nyelvoktatásba?
- Milyen kötelezettségei vannak Itáliának a bevándorlókkal szemben?
- Hogyan lehet emelni külföldön az olasz nyelvet tanulók számát?

¹ Fordította a Szerző.

• Hogyan lehetne közelíteni az alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeit a gyakorló pedagógusok munkájához?

Az utóbbi öt évben a nyelvészek, a pedagógusok és a minisztériumi szakértők mind-egyik kérdésre megpróbáltak választ találni.

2. Idegen nyelvek az olasz közoktatásban

Alig egy évtizede még nem volt egyértelmű a korai nyelvoktatás támogatása, a 90-es években végrehajtott közoktatási reformnak köszönhetően azonban ma már az olasz kisdíákok közel 94 százaléka tanul valamilyen idegen nyelvet az általános iskola harmadik osztályától kezdve. A második idegen nyelv tanulása a felső tagozatban kezdődik el, az adatok azonban azt mutatják, hogy a tanulóknak csupán 20 százaléka él ezzel a lehetőséggel, a harmadik idegen nyelv tanulását pedig a gimnazistáknak mindössze 3,55%-a választja. A nyelvek sorát természetesen az angol vezeti (75,84%), az utóbbi években rohamosan csökkent a francia nyelvet tanulók aránya (23%), és eleynésző a németet és a spanyolt választó diákok száma (4%) (Fierli 2001).

A nyelvoktatás időtartama tehát a közoktatásban jelentősen meghosszabbodott, ugyanakkor szembeűnő az angol túlsúlya, valamint az, hogy a diákokat egyáltalán nem motiválja a rokon nyelvek, a szomszédos nyelvek vagy az ország területén élő kisebbségi nyelvek tanulásának lehetősége. A nyelvtanulással kapcsolatban természetesen azt a tényt is figyelembe kell venni, hogy Olaszországban a nemzeti nyelv és az anyanyelv nem szükségsszerűen esik egybe, s ez igen bonyolult helyzetet eredményez.

A kiindulópont minden esetben az, hogy az idegennyelv-oktatás csakis akkor lehet sikeres, ha az anyanyelvi nevelés megfelelő szerephez jut a pedagógiai programokban. Amennyiben a gyermek első nyelve valamely dialektus vagy kisebbségi nyelv, akkor az államnyelv tanítása mellett az anyanyelven is oktatni kell, hiszen az anyanyelv kizárása jelentősen hátráltathatja többek közt a nyelvi-kognitív képességek fejlődését (Sbisà 1999: 95).

Ebből következően az első oktatandó idegen nyelv sok esetben már a harmadik nyelv lesz. Fölmerül tehát a kérdés, hogy megkerülhető-e az angol. A korábbi reformtervek szerzőinek egy része szinte mintha kínosan ügyelne arra, hogy nehoay az *angol* szót leírja. Csupán uniós nyelvekről beszélnek, s két uniós nyelv oktatását javasolják (Freddi 1999: 110). Mások azonban – köztük a már idézett Marina Sbisà is – azt vallják, hogy külföldön az esetek többségében közvetlen kommunikációra nem lesz lehetőség. Úgy tűnik, el kell fogadni, hogy az angol a nemzetközi kommunikáció legfontosabb nyelve, s a tanulók célja mindenekelőtt az, hogy már a közoktatásban igen jó angol nyelvi kompetenciára tegyenek szert.

Az angol egyeduralmát tehát nem sikerült megtörni, azaz nem vált valóra sem a regionalitás alapján álló Freddi-terv, mely a különböző területeken élő kisebbségi nyelvek, vagy a szomszédos népek nyelvének tanulását javasolta (Freddi 1999), sem pedig az ún. EUROM4-terv, melynek lényege a neolatin nyelveket beszélő országok összefogása, és az angol ellenében a francia, a spanyol, a portugál és az olasz tanításának előtérbe helyezése.

3. A bevándorlók helyzete Olaszországban

A nyolcvanas éveket megelőzően Itália a kivándorlók országa volt, sőt az adatok azt mutatják, hogy még ma is inkább ebbe a kategóriába sorolható. A 70-es évek elején a

válság jelei mutatkoztak az észak-európai térségben, így ezekben az államokban igyekeztek fékezni a bevándorlás ütemét. Ekkor kerültek előtérbe olyan országok, mint például Spanyolország vagy Olaszország. Az itáliai hatóságok a nyolcvanas években már érzékelték, hogy a bevándorlók tömeges jelenléte szükségessé teszi a közoktatás átszervezését, de konkrét lépéseket nem tettek, még akkor sem, amikor a külföldiek száma már az egymilliót is meghaladta. 1990-ben még csak 18 474 iskoláskorúval kellett számolni (Demetrio – Favaro 1992: 56-57), 2000-ben a híradások már 100 000 külföldi diákot említettek, 2005-ben pedig az ISTAT becslései szerint 2,5 millióra tehető az Olaszországban legálisan tartózkodó bevándorlók száma, s közülük 280 000 beiratkozott tanulót jegyeznek a statisztikák, ami az iskoláskorú népesség 3,5 százalékát teszi ki. Itália tehát azon országok sorába lépett, melyeknek fel kell mérniük a külföldiek tartós jelenlétéből következő feladatokat.

A 90-es évek elején Itáliában még semmilyen átfogó terv nem készült arra, hogy a bevándorlók gyermekeit hogyan kell és lehet beilleszteni az iskolarendszerbe (Demetrio – Favaro 1992: 87). Ebben az időszakban a külföldi diákok elenyésző számban iratkoztak be egy-egy iskolába, tehát intézményenként csak néhány tanulóval kellett foglalkozni (Ceccatelli Gurrieri 1992: 87). Ugyanakkor a bevándorlók számának növekedését nem kísérte az oktatásukra vonatkozó tervek kidolgozása, s végül a pedagógusokra hárult az a feladat, hogy az olasz gyerekek mellett a külföldieket is megtanítsák írni, olvasni azontúl, hogy a második nyelvet is elsajátíttatják. A tanítók és tanárok még azzal a problémával is szembesültek, hogy a befogadó ország gyermekeinek valamilyen módon el kell fogadniuk a bevándorlót. Mindezt szakképesítés, továbbképzés és törvények hiányában a pedagógusnak gyakorlatilag egyedül kellett megoldania.

A bevándorlók kérdésének szabályozásával 1998-ban kezdtek kormányzati szinten is foglalkozni, hiszen ekkor születtek meg az első rendeletek, melyek a külföldi gyermekek tanítását, illetve a beilleszkedésüket segítő szaktanárok képzését szabályozták (Moratti 2005). Ma már állami szinten is biztosítják azokat az eszközöket, melyek lehetővé teszik a bevándorlók speciális igényeihez igazított iskolai programok kidolgozását, s melyek egyúttal a befogadó ország gyermekeinek interkulturális nevelését is tartalmazzák.

4. Az olasz mint idegen nyelv külföldön

Az utóbbi években – és különösen a kisebbségvédelmi törvény elfogadása ürügyén – mind több szó esik arról, hogy Olaszországnak nagyobb figyelmet kellene fordítania az olasz mint idegen nyelv tanítására és az olasz kultúra terjesztésére (Kollár 2002). Az olasz nyelvet tanuló diákok számát mindenképpen emelni kell – vallják a szakértők, és spanyol, francia, német és angol mintára igyekeznek kiterjeszteni a kulturális centrumok s ezáltal a nyelvtanfolyamok hálózatát az egész világon. Az utóbbi öt évben több olyan kutatás is elkezdődött, melynek célja az olasz mint idegen nyelv helyzetének elemzése volt. A felmérések elsősorban a tanfolyamok vezetőitől beérkezett adatok értékelésén alapulnak, de az egyszerű statisztikai analízisen túl választ adnak arra a kérdésre is, hogy milyen perspektívái vannak az olasz nyelvnek Európában és az egész világon.

Az olasz Külügyminisztérium megbízásából Tullio De Mauro vezetésével 2000-ben munkacsoport alakult, mely a világ összes olasz kultúrintézetének munkáját vizsgálta a nyelvtanulás szempontjából (De Mauro 2002). A tanulmány megállapítja, hogy az

olaszt mint idegen nyelvet tanuló diákok száma nem csökken, de a motivációban némi átrendeződés tapasztalható. Továbbra is fontos szempont a tanulók számára, hogy Itáliát hagyományosan a művészetek földjének tekintik, de a választás során ma már gazdasági szempontok is előtérbe kerülnek. A kutatócsoport szerint azonban a nyelvtanításra épülő ipar nem tart lépést a többi ország fejlődésével, nem készülnek modern tankönyvek, és a tanárképzés is elavult sémákat követ.

Az előbbihez hasonló célkitűzésekkel, 300 nyelvtanár közreműködésével 2003-ban újabb felmérés készült, mely a tanórán folyó munka milyenségét igyekezett elemezni (Balboni – Santipolo 2003). A kutatást Paolo E. Balboni, a Velencei Egyetem professzora irányította, aki már évtizedek óta foglalkozik a nyelvtanítással kapcsolatos problémákkal. A felmérésben részt vevő oktatóknak egy kérdőívet kellett kitölteniük, melyben a választott tanítási módszert, az órán alkalmazott technológiát, a felhasznált tankönyveket elemezték, majd leírták, hogy ők maguk milyen képzésben vettek részt diplomájuk megszerzése előtt és után, mit jelent számukra olaszt tanítani, és milyennek tartják a jó olasztanárt. Balboni nem vállalkozik arra, hogy a kapott eredmények alapján a nyelvpolitika számára irányelveket fogalmazzon meg, célja csupán az, hogy a világ osztálytermeiben folyó olasz tanórákról gyorsfényképet készítsen.

5. A kisebbségi nyelvek oktatása Olaszországban

Az Itália területén élő őshonos nyelvi kisebbségek követeléseinek teljesítésére az 1999. évi 482. számú kisebbségvédelmi törvény elfogadásával került sor. A törvény második cikkelye kimondja, hogy az Olasz Köztársaság védelmezi az albán, a katalán, a német, a görög, a szerb, a horvát, a francia, a franko-provanszál, a friuli, a ladin, az okszitán és a szárd nyelvet beszélő népeket. A rendelkezések akkor lépnek életbe, ha a helyi lakosok 15 százaléka azt indítványozza. Az oktatás területén a törvény előírja, hogy az óvodákban az olasz mellett lehetőség van a kisebbségi nyelv használatára is. Az általános és középiskolákban az anyanyelv külön tantárgyként oktatható, de hangsúlyt kap a kisebbségi nyelv mint tanítási eszköz alkalmazása is.

A különböző programok beindításához szükség van a szülők egyetértésére, akiknek a beiratkozás alkalmával nyilatkozniuk kell arról, hogy igénybe kívánják-e venni a kisebbségi oktatást. Az érintett iskolának biztosítaniuk kell a tanárok továbbképzését, de mindehhez az illetékes minisztérium az ötödik paragrafusban meghatározottak szerint pénzügyi forrást nyújt.

A törvényhez kapcsolódó végrehajtási rendelet 2001-ben jelent meg, s ezt követően az Oktatási Minisztérium körlevélben értesítette az iskolákat a pályázati lehetőségekről. A támogatás elnyeréséhez az egyes iskolák a területükön élő kisebbségek anyanyelvét tantárgyként oktathatják, illetve a szaktantárgyi órákon a kisebbségi nyelv a tanítási eszköz szerepét is betöltheti. Az illetékes minisztérium beszámolója szerint 2001-ben 47, 2002-ben 92, 2003-ban pedig 120 iskola pályázatát fogadták el. A résztvevők számának emelkedése azt mutatja, hogy a kisebbségek egyre több bizalmat éreznek az állami intézmények iránt, és akarnak és tudnak is élni a törvényben biztosított jogaikkal.

6. Összegzés

Az itáliai nyelvi helyzet és nyelvpolitika leírása természetesen még sok más jellemzővel egészíthető ki. Általánosságban azonban elmondható, hogy a törvényhozó és a végrehajtó hatalom képviselői óriási késéssel reagáltak a különböző jelenségekre, s ezzel nem egyszerűen elodázták a problémák megoldását, hanem néhány esetben szinte lehetetlenné tették a sérelmek orvoslását. A kilencvenes évek végén azonban fordulat következett be, és több területen is fontos törvények születtek. Habár az eredmények sok-sok ember munkájának köszönhetőek, mégis érdemes kiemelni az olasz nyelvész-társadalom talán legkiemelkedőbb személyiségét, Tullio De Maurót, aki kutatómunkája mellett lehetőséget kapott arra, hogy az oktatási tárca irányítójaként jelentős változásokat vigyen végbe. Minisztersége alatt korszakos jelentőségű törvények születtek, többek között a 25 év után elfogadott kisebbségvédelmi rendelkezés.

Irodalom

- Balboni, E. P., Santipolo, M. 2003. *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo*. Roma: Bonacci.
- Ceccatelli Gurrieri, G. 1992. La situazione italiana: utenze ed eventi. In: Tassinari, G., Ceccatelli Gurrieri, G., Giusti, M. (eds.) *Scuola e società multiculturale*. Scandicci: La Nuova Italia. 86-90.
- De Mauro, T. 2002. *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra gli stranieri*. Roma. Kézirat.
- Demetrio, D., Favaro, G. 1992. *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Fierli, M. 2001. *Quadro informativo sull'insegnamento delle lingue straniere*. www.istruzione.it
- Freddi, G. 1999. *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: UTET.
- Kollár A. 2002. L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2. In: Marcato, G. (ed.): *Italiano. Strana lingua?* Padova: Unipress. 375-380.
- Moratti, L. 2005. *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*. www.istruzione.it
- Sbisà, M. 1999. Un'utopia linguistica. *Italiano e Oltre* 194-196.
- Simone, R. 1999. Minoranze in minoranza? *Italiano e Oltre*. 196-197.

NÉVMUTATÓ

A

Ablonczyné Mihályka Livia	I. 35
Ajtay-Horváth Magda	I. 377
Aleksza Melitta	I. 259
Andor György	II. 97
András István	I. 461

B

B. Nagy Ágnes	II. 339
Bajzát Tünde	I. 41
Balogh Katalin	II. 191
Bañcerowski Janusz	I. 407
Bánréti Zoltán	II. 101
Benczik Vilmos	I. 466
Bérces Edit	II. 253
Beréndi Márta	I. 295
Bicáková, Jana	I. 264
Bikics Gabriella	I. 300
Biróné Udvari Katalin	I. 46
Boda I. Károly	II. 147
Boronkai Dóra	II. 153
Bottyán Gergely	I. 271
Brogyanyi, Bela	I. 471
Budai László	I. 225
Bujdosó Iván	I. 276

Cs

Cs. Jónás Erzsébet	I. 382
Csákberényiné Tóth Klára	II. 345
Cserhátiné Ács Adrienne	I. 478
Csernoch Mária	I. 306
Csikány Andrea	II. 11
Csire Márta	I. 484

D

Damyanova, Milena	I. 50
Dér Csilla Ilona	II. 161
Dévény Ágnes	I. 311
Dobos Csilla	I. 55
Domonkosi Ágnes	II. 16
Doró Katalin	I. 197
Dömötör Adrienne	II. 21
Duzmathné Tancz Tünde	II. 168

E

Eszenyi Réka	I. 283
--------------	--------

É

Éva Erzsébet	II. 173
--------------	---------

F

F. Silye Magdolna	I. 61
Falkné Bánó Klára	I. 202
Farkas Bede Katalin	II. 27
Fata Ildikó	I. 393
Figura Krisztina	II. 31
Fodorné Balthazár Enikő	I. 67
Fóris Ágota	II. 259
Fülöp Zsuzsanna	II. 242

G

G. Bogár Edit	I. 231
Gaál Zsuzsanna	I. 71
Galambos Csaba	I. 74
Géró Györgyi	II. 37
Gósy Mária	15
Göde Andrea	II. 180

GY

Győri Anna	I. 191
------------	--------

H

H. Stephanides Éva	I. 237
H. Varga Márta	II. 186
Hajdicsné Varga Katalin	II. 350
Hajnal Brigitta	I. 79
Hakkel Hedvig	II. 130
Háry László	I. 317
Hegedüs Anita	I. 84
Hegedüs Rita	II. 355
Hell György	II. 361
Heltainé Nagy Erzsébet	I. 489
Hollós Zita	II. 264
Horváth Ildikó	I. 388
Horváth Judit	II. 191
Hrisztova-Gotthardt, Hrisztalina	I. 288
Husztai Judit	I. 317

I

Illés Henrietta	II. 197
Imre Rubenné	II. 202

J

Jankovics Mária	I. 398
Joó Etelka	I. 403
Józsáné Kristóf Edit	I. 87

K

Kántor Gyöngyi	II. 368
Kassainé Tar Ildikó	I. 322
Kátainé Koós Ildikó	II. 373
Kegyesné Szekeres Erika	II. 378, II. 413
	II. 130
Kenesei Andrea	I. 409
Kis Ádám	II. 113
Kiss Mónika	II. 270
Klaudy Kinga	I. 414
Kolompár Hajnalka	I. 495
Koltay Tibor	I. 91
Konczosné Szombathelyi Márta	I. 500
Korponayné Nagy Ildikó	I. 306
Kovács Ágnes	II. 419
Kovács Éva	II. 275
Kovács Mária	II. 424
✕Kovács Péterné Dudás Andrea	I. 419
Kovács Tímea	II. 46
Kovácsné Varga Éva	I. 325
Kurtán Zsuzsa	I. 95

NÉVMUTATÓ

L					
Laczik Mária	I. 242		Stumpfne Oláh Etelka	I. 130	
Lannert István	II. 51		Sturcz Zoltán	I. 525	
Lendvaine Décsy Kornélia	II. 120				
Lévai Béla	II. 429		Sz		
Lőrincz Julianna	II. 286		Sz. Hegedűs Rita	II. 395	
			Szabó Miklós	I. 134	
M			Szabolcsi Zsuzsanna	I. 247	
Magay Tamás	II. 291		Szalacsek Margit	I. 152	
Magocsa László	I. 330		Székács Anna	I. 139	
Makai Zoltán	I. 101		Székely Gábor	I. 428	
Manz, Adelheid	II. 57		Szele Bálint	I. 433	
Manzné Jäger Mónika	II. 62		Szende Tamás	II. 222	
Mátételkiné Holló Magdolna	II. 68		Szénich Alexandra	I. 357	
Medve Anna	II. 383		Szépe György	27	
Mihalovics Árpád	I. 106		Szépe Judit	II. 134	
Molnár Erzsébet	II. 389		Szerecz György	I. 531	
Molnárné László Andrea	II. 208		Szilágyi Ildikó	II. 228	
Mónos Katalin	I. 334		Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna	I. 535	
Muráth Judit	II. 299		Szladek Emese	I. 363	
Müller Márta	II. 73		Szőllőssy-Csoma Enikő	II. 130	
			Szóka Bernadett	I. 540	
			Szóke Andrea	I. 145	
N					
N. Császi Ildikó	II. 305		T		
Nádai Julianna	I. 506		Tokaji Ildikó	II. 233	
Nádor Orsolya	I. 511		Tompos Anikó	I. 35	
Nagy István	I. 423		Tóth Judit	I. 369	
Nagyné Csák Éva	II. 77		Tóth Sándor János	I. 252	
Navracsics Judit	II. 125		Töltéssy Zoltán	II. 327	
Novotnyé Vágási Margit	I. 207		Turcsiné Tanczenberger Szilvia	II. 139	
			Tuska Tünde	II. 89	
O					
Oláh Örsi Tibor	II. 83		U		
Ortutay Katalin	I. 114		Ujszászi Zsuzsanna	I. 438	
Osváth Gábor	I. 515		Urbán Anna	I. 216	
			Uhrin Erzsébet	II. 41	
Ö			Ulrich Langanke	II. 280	
Örsi Tibor	II. 311				
P			V		
Peschke, Elisabeth	I. 520		V. Raisz Rózsa	II. 238	
Petneki Katalin	I. 340		✗ Varga Krisztina	I. 447	
Porkoláb Judit	II. 147		Varga-Haszonics Zsuzsanna	I. 544	
Posgay Ildikó	II. 212		Vargáné Kiss Katalin	I. 157	
			Vári Judit	I. 163	
R			Váry Ágnes	II. 401	
Rádi Ildikó	I. 347		Vas István	I. 168	
Rébék-Nagy Gábor	I. 118		Veresné Valentinyi Klára	I. 443	
Répási Györgyné	II. 316		Vermes Albert Péter	I. 452	
			Vogelné Takács Gabriella	I. 173	
S					
Salánki Ágnes	II. 130		W		
Sándor Katalin	II. 217		Wallandums Tünde	I. 191	
Sárosdyné Szabó Judit	I. 212		Wiwczaroski, Troy B.	I. 178	
Sélleyné Gyuró Monika	I. 125				
Semanová, Hedviga	I. 264		Z		
Simigné Fenyő Sarolta	II. 433		Zentainé Kollár Andrea	I. 549	
Solymosi Mária	II. 321		Zöldi Kovács Katalin	I. 183	
Stanitz Károly	I. 352		Zsemlyei Borbála	II. 332	

- I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1991. május 3-4. *Kiadvány:* Székely Gábor (szerk.) 1991. *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.* I-II. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola.
- II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1992. május 1-2. *Kiadvány:* Annus Gábor – Bárdos Jenő – Lengyel Zsolt (szerk.) 1994. *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Miskolc, Miskolci Egyetem, 1993. április 2-3. *Kiadvány:* Klaudy Kinga (szerk.) 1993. *III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.* I-II. Miskolc: Miskolci Egyetem.
- IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Többszínűség az oktatásban és a kutatásban” Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem, 1994. április 7-9. *Kiadvány:* Aradi András – Sturz Zoltán – Szöllősy-Sebestyén András (szerk.) 1994. *IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Többszínűség az oktatásban és a kutatásban.* I-II. *Folia practico-linguistica* XXIV. évf. Budapest: BME Természet- és Társadalomtudományi Kar Nyelvi Intézet.
- V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Európai és hazai dimenziók” Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1995. április 20-22. *Kiadvány:* Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.) 1995. *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.* Veszprém: Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Nyelvek és nyelvtanítás a Kárpát-medencében” Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1996. április 2-4. *Kiadvány:* Székely Gábor – Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) 1996. *Nyelvek és nyelvtanítás a Kárpát-medencében.* VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó
- VII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Európa kapujában. Kultúrák találkozása – interkulturális tanulmányok” Budapest, Külkereskedelmi Főiskola, 1997. április 3-5. *Kiadvány:* Polyák Ildikó (szerk.) 1997. *VII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.* I-II. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.
- VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke” Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998. április 16-18. *Kiadvány:* Balaskó Mária – Kohn János (szerk.) 1999. *A nyelv mint a szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása.* I-III. Szombathely: BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvi kihívások a harmadik évezredben” Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1999. április 8-10. *Kiadvány:* Lengyel Zsolt – Navracsics Judit – Nádas Edit (szerk.) 1999. *Nyelvi kihívások a harmadik évezredben. IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Veszprém.* Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. (absztrakt-gyűjtemény).
- X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv szerepe az információs társadalomban” Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola, 2000. április 18-20. *Kiadvány:* Bartha Magdolna – Stephanides Éva (szerk.) 2001. *A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv nevelő szerepe” Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2001. április 17-19. *Kiadványok:* Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) 2002. *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Pécs: Lingua Franca Csoport. Pusztay János (szerk.) 2002. *Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok. (Colloquia Contrastiva, Tomus IX.)* Szombathely: BDTF Kiadó. Drescher J. Attila – Herr Judit (szerk.) 2003. *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból.* (Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek 2.) Szekszárd – Pécs – Budapest: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – MANYE. Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.) 2004. *Lexikológiai és lexikográfiai láték: Problémák, paradigmák, perspektívák.* (Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.) Szeged: Generália.
- XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvek és kultúrák találkozása” Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2002. március 27-29. *Kiadványok:* Tóth Szergej (szerk.) 2003. *Nyelvek és kultúrák találkozása.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. Székely Gábor (szerk.) 2003. *Nyelvek és kultúrák találkozása.* Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kar. (Kontrasztív nyelvészeti szekció.) Drescher J. Attila – Herr Judit (szerk.) 2003. *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból.* (Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek 2.) Szekszárd – Pécs – Budapest: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – MANYE. Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.) 2004. *Lexikológiai és lexikográfiai láték: Problémák, paradigmák, perspektívák.* (Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.) Szeged: Generália.
- XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A többszínű Európa” Győr, Széchenyi István Egyetem, 2003. április 14-16. *Kiadványok:* Bakonyi István – Nádas Julianna (szerk.) 2004. *A többszínű Európa.* Győr: Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék. Borgulya Istvánné (szerk.) 2004. *Kultúrák közi, szakmai és szervezeti kommunikáció.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. Pusztay János (szerk.) 2004. *Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok. (Colloquia Contrastiva, Tomus XI.)* Szombathely: BDF Kiadó.
- XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvek és nyelvtanítás Európa és a Kárpát-medence régióiban” Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, 2004. április 5-7. *Kiadványok:* Székely Gábor – Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) 1996. *Nyelvek és nyelvtanítás Európa és a Kárpát-medence régióiban. A XIV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai.* Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. A MANYE Kongresszusok előadásainak sorozata: ISSN 1786-545X MANYE Vol.1/1, Vol. 1/2.

A MANKYÉ KONGRÉSSZUSOK ELŐADÁSAI 2/1